

ISSN 0453-8048

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

імені В.Н.Каразіна

№ 959

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

започаткована у 1967 р.

Випуск 46

Харків 2011

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. Усі статті прорецензовано.

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. Все статьи прорецензированы.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету.
(протокол № 6 від 24.06.2011 р.)

Редакційна колегія:

Іванова О.Ф. (відп. ред.) - завідувач кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, доктор психологічних наук, професор.

Дусавицький О.К. - професор кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, доктор психологічних наук, професор.

Коваленко А.Б. - професор кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Т. Шевченка, доктор психологічних наук, професор.

Кочарян О.С. - завідувач кафедри психологічного консультування та психотерапії, доктор психологічних наук, професор.

Саннікова О.П. - завідувач кафедри загальної та диференціальної психології Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, доктор психологічних наук, професор.

Третяченко В.В. - завідувач кафедри психології Східноукраїнського університету імені В. Даля, доктор психологічних наук, професор.

Шестопалова Л.Ф. - завідувач відділення "Інститута неврології, психіатрії та наркології АМН України", доктор психологічних наук, професор.

Яновська С.Г. (відп. секр.) - старший викладач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Адреса редакційної колегії: 61022, Харків, пл.Свободи, 6, Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, факультет психології, каб. 441.
Тел. +38 (057) 707-56-32.
Електронна адреса: yanovskaya_s@mail.ru

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

Статті прорецензовано

Зміст

Акрітіду Е.О.

Продуктивність мимовільного запам'ятовування і динаміка забування професійної інформації залежно від умов запам'ятовування при безпосередньому і відстроченому відтворенні 6

Андрющенко О.В., Хімчак Н.В.

Порівняльний аналіз мотивації трудової діяльності керівників і підлеглих в комерційної організації 11

Бородавко О.О.

Дослідження особливостей міжособистісних відносин з лікарем хворих на шизофренію в процесі лікування 14

Гринова М.П.

Психологічні особливості підлітків, що належать до субкультури Емо 17

Гришко А.А.

Асинхронии психосексуального розвитку у девочек-подростков с ювенильными маточными кровотечениями 20

Дідух М.Л.

Вчинкові механізми етнічної самоідентифікації та індивідуалізації 24

Дмитриенко Е.В.

Особенности личности и эмоциональной саморегуляции осужденных, нарушающих режим содержания в местах лишения свободы 29

Заика Е.В., Репкин В.В., Репкина Г.В.

Структурно-уровневый подход к диагностике и построению учебной деятельности 34

Заика Е.В.

Объем и точность моторной кратковременной памяти у юношей и у взрослых мужчин 42

Ковалишин І.В.

Самооцінка дітей молодшого шкільного віку (порівняльна характеристика) 47

Кочарян А.А.

Особенности эмоционального коннотирования сакральных категорий 52

Кочарян А.С., Параскевова К.Г.

Эмоциональный интеллект в контексте философско-психологической проблемы иррациональности 57

Кочарян А.С., Терещенко Н.Н., Яворская Е.В.

Дисфункциональные супружеские отношения в контексте синдрома «эмоционального холода» 61

Кочарян И.А.

Теория амбивалентности в психотерапии 65

Крейдун Н.П., Прядко Н.В.

Про деякі психологічні особливості старшокласників 70

Кряж І.В.

Особенности смысловой регуляции взаимодействия с природой 76

Кузікова С.Б. До проблеми визначення поняття та критеріїв рівнів організації саморозвитку особистості	80
Кукуруза Г.В. Характеристика неусвідомлених аспектів ставлення до дитини у матерів, які виховують дітей раннього віку з порушеннями психомоторного розвитку	86
Лукашенко И.Н., Заика Е.В. Психологические механизмы успешного усвоения иностранного языка (с позиций когнитивной психологии)	89
Лук'янова Т.В. Дослідження зв'язку життєстійкості, її компонентів та моделей поведінки в стресовій ситуації у студентів	94
Луценко Е.Л., Лысак Е.А. Связь теоретических и практических знаний: проблема переноса	99
Маннапова К.Р. Неповна сім'я як чинник, що впливає на формування життєздатності підлітків	102
Мельник А.А. Особливості прояву складових соціального інтелекту дітей шкільного віку	106
Мельник А.П. Особливості прояву тривожності перед випробуваннями у студентів педагогічного коледжу	111
Мінакова І.В. Проблема психофоносемантики етносів: огляд сучасної української історіографії	114
Митроченко А.В. Статеворольовий аспект сприйняття жіночих соціальних ролей у андрогінних юнаків	118
Митроченко О.Є. Рівнево-координатна модель дистрибуції уваги	122
Невоснна О.А., Сінгуцька Я.О. Особливості соціально – психологічної адаптації безробітних	125
Олефір В.О. Інтелектуальний ресурс людини в структурі копінг-поведінки	128
Орлова А.М. Проблема вибору в психології	134
Павленко В.М., Дроздова А.Р. Особливості прояву синдрому «емоційного вигорання» у безробітних та у представників професії систем «людина-людина» та «людина-знак»	137
Панібратенко В.В. Вплив мотивації досягнення та гендерних ролей на вибір художнього тексту для відтворення при мимовільному запам'ятовуванні	142
Петренко К.О., Дусавицький О.К. Розвиток навчально-пізнавальних інтересів та мотиву шкільної тривожності молодших школярів у різних системах навчання	145

Поліванова О.Є. Особливості професійної ідентичності політиків з різним стажем професійної діяльності	148
Проскурняк О.І. Невпевненість як причина порушення комунікативної діяльності дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком	151
Пуертас Савіна Д.К. Репрезентація ціннісних орієнтацій ідеального політичного лідера у молоді з різним електоральним вибором	155
Самулевич Т.Є. Особливості розвитку творчого мислення підлітків в системі розвивального навчання	159
Сивогракова З.А. Особливості оптимізації самостійної роботи студентів вищого навчального закладу у процесі вивчення дисциплін психологічного змісту	163
Скоблик О.Н. Факторы внутрисемейной микросреды и развитие общих способностей ребёнка	168
Скрипник М.М., Павленко В.М. Теоретико-психологічна модель толерантності як багаторівневої характеристики особистості	171
Сорока А. В. Розвиток ресоціалізації засуджених у період підготовки до звільнення з пенітенціарних установ	175
Стативка О.Н. Психологические особенности профессиональной и личностной компетенции специалистов	178
Терещенко Н.Н., Бутенко Е.В., Долгополова Е.В. Полорольевые факторы социальной тревожности у девушек	182
Чагарна С.Є. Психокорекційна програма розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху: принципи, методи, завдання	185
Чміль М.О., Ткач К.Ю., Шорохова Г.М. Психологічні чинники боеготовності до дій в екстремальних ситуаціях.	189
Шевченко Л.О. Мотивація жіночої злочинності	192
Яворовська Л.М., Хафізова Г.С. Теоретичний аналіз підходів до визначення часової перспективи особистості	197
Ягнюк Я.К. Особливості самоактуалізації студентської молоді	201
Якименко О.Ю. Особистісні особливості дівчат, які ідентифікували себе з батьком	206
Яновська С.Г., Туренко Р.Л., Фоломєєва Г.В. Емоційне ставлення до грошей студентів, які суб'єктивно готові до фінансового самозабезпечення	209
Яновська Ю.Е. Психологічні особливості особистості футбольних вболівальників	213

УДК 159.953

Продуктивність мимовільного запам'ятовування і динаміка забування професійної інформації залежно від умов запам'ятовування при безпосередньому і відстроченому відтворенні

Акрітіду Е.О.

Статья посвящена проблеме исследования сохранения и забывания профессиональной информации в зависимости от разных условий произвольного запоминания при непосредственном воспроизведении, отсроченном на 14 дней воспроизведении, и отсроченном на месяц воспроизведениях. Степень интеллектуальной активности, необходимой для выполнения поставленных задач, была критерием при составлении различных условий задач в исследовании произвольного запоминания. Процессы сохранения, воспроизведения, динамика забывания различны в зависимости от изначальной задаваемой цели задачи.

Ключевые слова: память, сохранение, забывание, произвольное запоминание, произвольное запоминание, структура деятельности, непосредственное воспроизведение, отсроченное воспроизведение.

Стаття присвячена проблемі дослідження збереження та забування професійної інформації в залежності від різних умов мимовільного запам'ятовування при безпосередньому відтворенні, відстроченому на 14 днів відтворенні, і відстроченому на місяць відтворенні. Міра інтелектуальної активності, необхідної для виконання поставлених завдань, була критерієм при складанні різних умов завдань у дослідження мимовільного запам'ятовування. Процеси збереження, відтворення, динаміки забування розрізняються залежно від цілі завдання.

Ключові слова: пам'ять, збереження, забування, мимовільне запам'ятовування, довільне запам'ятовування, структура діяльності, безпосереднє відтворення, відстрочене відтворення.

The article is devoted to the problem of research of preservation and the forgetting of professional information depending on the different terms of the involuntary memorizing at the direct reproducing, deferred on 14 days reproducing, and deferred on a month reproducing. The degree of intellectual activity needed for the tasks was the criterion of making the tasks of various conditions in the study of involuntary memory. The processes of preservation, reproduction, forgetting dynamics are different depending on the initial target set by the task.

Key words: memory, saving, forgetting, involuntary memorizing, arbitrary memorizing, structure of activity, immediate reproducing, deferred reproducing.

В процесі професійного навчання значення пам'яті неможливо переоцінити. Проблема збереження і забування професійної інформації при мимовільному запам'ятовуванні представляє величезний інтерес, проте є маловивченою. На сьогоднішній день існує необхідність детального вивчення процесів збереження і забування, особливо при запам'ятовуванні логічного осмисленого матеріалу. Розуміння механізму і умов ефективності запам'ятовування професійного матеріалу, дозволить розширити теоретичну базу у сфері особливостей мимовільного запам'ятовування, а також розробити практичні рекомендації для кращого запам'ятовування і тривалого збереження професійної інформації.

Інтерес до особливостей мимовільного запам'ятовування з'явився відносно недавно. Довгий час в зарубіжній психології мимовільне запам'ятовування розумілося як випадкове збереження об'єктів, які входили в межі уваги, коли воно було спрямоване на інші об'єкти, що звужувало область функціонування мимовільного запам'ятовування, вело до обмеження його суті, його особливостей [1]. Величезний стрибок в розумінні природи мимовільного запам'ятовування був зроблений вітчизняними психологами П.І. Зінченко, А.А. Смірновим, Г.К. Середой. Мимовільне запам'ятовування почало розглядатися в рамках діяльності, якою відводилася провідна роль у формуванні психічних процесів. Мимовільна пам'ять була розкрита як активний процес, включений в структуру пізнавальної або практичної діяльності, виступаючий як її закономірний продукт і не поступливий по своїй ефективності процесу довільної пам'яті. П.І. Зінченко висунув положення про закономірну залежність продуктивності запам'ятовування матеріалу від його місця в структурі дії (тобто від того, чи входить матеріал, що запам'ятовується, у зміст мети, способу або «фонових» умов дії) [2]. Г.К.Середа розділяв погляди П. І. Зінченко відносно залежності продуктивності запам'ятовування матеріалу від його місця в структурі діяльності, про використання у вченні саме мимовільної пам'яті, вважаючи її резервом вдосконалення процесу вчення. [5]. Особливу увагу приділяв А. А. Смірнов проблемі осмисленого запам'ятовування. Процес осмисленого запам'ятовування А. А. Смірновим розглядав не як ізольовано функціонуючий механізм пам'яті, а як компонент людської діяльності. Він вважав, що найважливішою умовою, яка визначає собою запам'ятовування, є основне русло діяльності людини, основна лінія його спрямованості, і тих мотивів, якими він керується в своїй діяльності [6]. У дослідженнях П. І. Зінченко, А. А. Смірнова, Г. К. Середи, Т. В. Розанової було виявлено, що запам'ятовування матеріалу включеного в активну діяльність в якості лише її відправного пункту і даного тому в готовому вигляді, здійснюється з меншим успіхом, ніж запам'ятовування матеріалу, знайденого самостійно в результаті активної діяльності [6]. Таким чином, спираючись на результати досліджень, ми хотіли досліджувати особливості мимовільного запам'ятовування професійного тексту залежно від його місця в структурі діяльності, при цьому, змінюючи спосіб діяльності випробовуваних з текстом: у одному випадку текст був метою діяльності, а в двох інших - відносився до способів діяльності, тобто до умов досягнення мети, проте міра активності суб'єкта при цьому була різною.

Об'єктом нашого дослідження є збереження і забування наукових текстів.

Предметом дослідження є збереження і забування наукових текстів залежно від умов мимовільного запам'ятовування при безпосередньому і відстрочених відтвореннях.

Мета дослідження: виявити особливості збереження і забування наукових текстів залежно від умов мимовільного запам'ятовування при безпосередньому і відстроченому на 14 днів відтворенні, а також відстроченому на місяць відтворенні.

У нашому дослідженні були поставлені наступні завдання:

1. Дослідження і порівняння особливостей безпосереднього відтворення наукових текстів в різних групах за різних умов мимовільного запам'ятовування.
2. Дослідження і порівняння особливостей відстроченого на 14 днів відтворення наукових текстів в різних групах за різних умов мимовільного запам'ятовування.
3. Дослідження і порівняння особливостей відстроченого на місяць відтворення наукових текстів в різних групах за різних умов мимовільного запам'ятовування.
4. Дослідження ефекту генерації, відкритого П. І. Зінченко.
5. Визначення найбільш ефективного способу збереження наукового матеріалу за різних умов мимовільного запам'ятовування.

У зв'язку з тим, що метою дослідження було вивчення збереження і забування професійної інформації залежно від умов мимовільного запам'ятовування при роботі з текстом, то відповідно до цього вибірку склали студенти факультетів психології. В якості стимульного матеріалу був обран професійний текст, в якому були описані теоретичні положення теорії А. Маслоу, з якими студенти вже ознайомилися в своїй учбовій програмі.

У дослідженні взяли участь студенти факультетів психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди і Харківського Політехнічного Інституту 3-х і 4-х курсів. Всього в дослідженні взяло участь 150 чоловік.

Для дослідження було виділено 3 групи випробовуваних, в кожній групі по 50 чоловік. У першій групі випробовуваних пред'являвся уривок тексту з теорії А. Маслоу, і ставилося завдання взяти теорію і автора даної теорії. У тексті не було явних вказівок і характерних для даної теорії формулювань. У другій групі пред'являвся той же уривок тексту з теорії А. Маслоу. Перед випробовуваними ставилося вже інше завдання: прочитати текст, і визначити які істотні аспекти теорії А. Маслоу в ньому відсутні. У третій групі випробовуваних ми узяли за основу ідею експерименту П.І. Зінченко, в якому був виявлений ефект генерації. Ефект генерації, позначає той факт, що краще запам'ятовується матеріал, який випробовуваний придумує самостійно, ніж який спочатку заданий випробовуваному [2]. Перед випробовуваними ставилося завдання написати текст про теорію А. Маслоу для студентів, що беруть участь в олімпіаді. Текст мав бути написан так, щоб в ньому відображували основні моменти теорії, але щоб студенти не могли відразу ідентифікувати дану теорію. Таким чином, в цій групі випробовуваних текст виступав не умовою досягнення мети, а створення тексту само було метою.

Хід експерименту. Після прочитання тексту кожним випробовуваним (або написання тексту в 3-ій групі), випробовуваних просили відтворити всю інформацію максимально повно. Про необхідність повторного відтворення текстів випробовувани не були обізнані. Через 14 днів і через місяць після безпосереднього відтворення, випробовуваних знову просили відтворити текст, з яким вони працювали, якомога повніше і точно.

Для аналізу вихідних і відтворених текстів був використаний метод блочно-схематичного аналізу, який дозволяє аналізувати змістовну сторону відтвореного текстового матеріалу [4]. В результаті проведеного блочно-схематичного аналізу, в тексті були виділені основні блоки (істотна інформація) і неосновні (приклади і тому подібне). Також був виділений ще один блок, позначений як загальна кількість блоків, який відображає суму основних і другорядних блоків. У першій і в другій групах випробовуваним був дан текст А. Маслоу, в якому був 21 блок: 12 основних блоків і 9 – другорядних. У третій групі також були виділені основні і другорядні блоки. Число основних і другорядних, загальна кількість блоків була в кожного випробовуваного індивідуальна. Блок, який зустрічався більш, ніж в двох випробовуваних, був виділений для експериментального дослідження. Отже, загальна кількість блоків склала 17, з яких основних блоків налічувалося 13, а другорядних 4. Після підрахунку результатів, сирі дані в кожній групі були переведені у відсотки, щоб порівняти результати в різних групах, оскільки кількість блоків в третій групі відрізняється від кількості блоків в першій і другій групах.

Згідно з цілями дослідження, проводилося порівняння безпосереднього і відстрочених відтворень текстів між групами з різними умовами запам'ятовування, з різною пізнавальною активністю, а також порівняння динаміки забування інформації між групами впродовж всіх етапів експерименту.

Аналіз результатів.

Розглянемо результати безпосереднього і двох відстрочених відтворень між всіма експериментальними групами. Нижче в таблиці 1 представлені результати відтворень тексту А. Маслоу в кожній з груп при безпосередньому відтворенні, при відстроченому на 14 днів відтворенні і при відстроченому на місяць відтворенні.

Таблиця 1

Безпосереднє та відстрочене відтворення тексту в групах, з різними умовами мимовільного запам'ятовування

	Основні блоки (%)			Другорядні блоки (%)			Загальна кількість блоків (%)		
	1 група	2 група	3 група	1 група	2 група	3 група	1 група	2 група	3 група
Безпосереднє відтворення	27,5	35	100	12,2	20	100	21	28,5	100
Відстрочене на 14 днів відтворення	14,1	16,6	87,7	7,7	8,8	46,1	11,4	13,3	76,3
Відстрочене на місяць відтворення	10	13	73,4	3,3	6,6	30,8	7,1	10,5	59,3

При безпосередньому відтворенні, відтворення основних блоків у всіх експериментальних групах переважає над відтворення другорядних блоків, що говорить про те, що незалежно від поставленого завдання, від мети і способів запам'ятовування і відтворення, основний зміст тексту запам'ятовується ефективніше за другорядну інформацію. Стовідсоткове відтворення основних і другорядних блоків в третій групі випробовуваних, пов'язано з тим, що текст для випробовуваних був метою, а не умовою досягнення мети, як в двох інших групах.

При підрахунку значимих відмінностей по критерію U–Уїлкоксона- Манна -Уїтні, при $p < 0,05$, відмінності виявилися значимі між першою і другою групами при відтворенні основних, другорядних, і загальної кількості блоків. Таким чином, на другому місці по ефективності відтворення всіх блоків друга група випробовуваних. На відміну від випробовуваних першої групи, яким необхідно було лише впізнати автора теорії і саму теорію, перед випробовуваними другої групи стояло складніше завдання, що вимагає більшої інтелектуальної активності в процесі виконання завдання, з чим і пов'язано краще відтворення тексту.

Розглянемо результати відтворення тексту А. Маслоу в кожній з груп при відстроченому на 14 днів відтворенні. При відстроченому на 14 днів відтворенні, відтворення основних блоків переважає над відтворенням другорядних блоків у всіх експериментальних групах, що пов'язане з кращим збереженням основної, істотної інформації тексту. Найбільш ефективно відтворення всіх блоків в третій групі випробовуваних. Це пов'язано з умовою завдання, - в третій групі текст був метою діяльності, випробовувани створювали його в процесі активної самостійної діяльності, відповідно до чого, і запам'ятали його краще. При відтворенні всіх блоків на другому місці, як і раніше, друга група випробовуваних, на третьому місці - перша група випробовуваних. Проте різниця між відтвореннями цих двох груп різко скоротилася. При підрахунку значущих відмінностей по критерію U–Уїлкоксона- Манна -Уїтні, при $p < 0,05$, відмінності виявилися значимі між першою і другою групами у відтворенні загальної кількості блоків. Відтворення в другій групі продуктивніше, у зв'язку з активнішим і більш детальнішим орієнтуванням в матеріалі.

При відстроченому на місяць відтворенні, також відтворення основних блоків переважає над відтворенням другорядних блоків у всіх групах. Інформація, яка складає основний сенс тексту теорії відтворюється краще, ніж другорядна у зв'язку з більшою її значущістю для збереження смислової структури тексту. Найбільш ефективно відтворення основних і другорядних блоків в третій групі випробовуваних. На другому місці по ефективності відтворення основних блоків друга група випробовуваних, а на третьому - перша, хоча різниця між результатами відтворень між цими двома групами незначна. Таким чином, навіть через місяць після безпосереднього відтворення, найбільш продуктивно відтворення матеріалу в третій групі, де матеріал був метою діяльності. Відтворення в двох інших групах нижче ніж в третій групі, це підтверджує, виявлений П. І. Зінченко ефект генерації. У порівнянні першої і другої групи видно, що присутня тенденція до кращого збереження матеріалу, там, де перед випробовуваними стояло складніше завдання, що вимагає від випробовуваних великих розумової активності.

Розглянемо динаміку забування всіх блоків тексту в групах випробовуваних. За сто відсотків були прийняті результати безпосереднього відтворення кожної групи блоків. Результат відстроченого на 14 днів відтворення певного блоку був помножений на сто і поділен на результат першого відтворення, щоб отримати процентне число, що відображає різницю між безпосереднім відтворенням і відстроченим на 14 днів відтворенням. При відстроченому відтворенні на місяць підрахунок робився так само. Дані динаміки забування блоків при відстроченому відтворенні в трьох експериментальних групах представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Динаміка забування блоків при двох відстрочених відтвореннях в кожній групі

	Основні блоки (%)			Другорядні блоки (%)			Загальна кількість блоків (%)		
	1 група	2 група	3 група	1 група	2 група	3 група	1 група	2 група	3 група
Безпосереднє відтворення	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Відстрочене на 14 днів відтворення	49	52,6	12,3	37	55	53,9	46	53	23,7
Відстрочене на місяць відтворення	64	61	26,6	73	66,6	69,2	66	63	40,7

При відстроченому на 14 днів відтворенні, при відтворенні основних блоків менше всього інформації втрачено в четвертій групі випробовуваних (12,3%), у зв'язку з тим, що написання тексту було метою, і саме на основних блоках базується основний зміст тексту. Максимальне забування основної інформації в другій групі випробовуваних – 52,6%, і трохи менше забування в першій групі (49%). Забування в другій групі трохи більше, чим в першій, не дивлячись на складнішу інтелектуальну активність при роботі з текстом. Це пов'язано з тим, що випробовувани другої групи фактично виконували відразу два завдання: і визначали істотні блоки в тексті, і намагалися пригадати ті істотні положення, які в цьому тексті не відображенні.

Забування другорядної інформації менше всього в першій групі випробовуваних. На другому місці третя група випробовуваних, і на 1,1% більше забування в другій групі випробовуваних, ніж в третій. Найменше забування інформації в першій групі – всього 37% обумовлено тим, що, читаючи текст, випробовувани орієнтувалися на ту інформацію, яка могла допомогти ідентифікувати теорію і її автора. У зв'язку з цим,

для деяких випробовуваних зміст другорядних блоків міг бути підказкою. Тоді як в другій групі (забування другорядних блоків 55 %), випробовувани не концентрувалися на другорядних блоках, а з прочитаної інформації в тексті виділяли істотні положення, робота з якими складала мету діяльності випробовуваних. Забування другорядних блоків в третій групі - 53,9%. При самостійному написанні тексту на основному матеріалі базується вся логіка, сенс тексту, а другорядна інформація лише доповнює, розкриває, пояснює основну інформацію. Можна передбачити, що другорядні блоки забуваються інтенсивніше у зв'язку з тим, що набагато значущим при самостійному написанні виступає основний сенс, який складає основу теорії, базові опорні пункти, на яких випробовуваних спиралися при написанні тексту.

Забування загальної кількості блоків мінімальне в третій групі випробовуваних (складає 23,7%). Текст був для випробовуваних метою діяльності, був продуктом їх інтелектуальної діяльності, у зв'язку з чим, забування його мінімальне. На другому місці забування в першій групі випробовуваних (46%), і максимально в другій групі (53%). Забування загальної кількості блоків в першій групі менше порівняно з другою групою, не дивлячись на складніше завдання і велику інтелектуальну активність при роботі з текстом в другій групі випробовуваних. Ймовірно, у зв'язку з тим, що активність була направлена не лише на роботу з даним текстом, а ще на те, щоб пригадати ті істотні положення, які були відсутні в даному тексті.

При відстроченому на місяць відтворенні забування інформації відбувається вже набагато повільніше по всіх блоках, згідно із специфікою кривої забування Еббінгауза. Найменше забування основних блоків як і раніше у випробовуваних третьої групи (26,6%), забування основних блоків зросло на 14% в порівнянні з забуванням основних блоків при відстроченому на 14 днів відтворенні. На другому місці забування в першій групі випробовуваних (64%), забування основних блоків збільшилося на 15 %, - що більше, ніж, в другій групі (забування основних блоків складає 61%), де забування основних блоків з моменту відстроченого на 14 днів відтворення збільшилося на 9%. Інформація в першій групі забута більше, ймовірно, у зв'язку з меншими інтелектуальними зусиллями в процесі виконання завдання, на відміну від випробовуваних другої групи, що впливає на тривале збереження матеріалу. Що стосується забування інформації в третій групі, - забування невелике, хоча втрата інформації майже така ж, як через 14 днів після відтворення. Можливо, для самостійно написаного тексту декілька інша динаміка забування, що не повторює криву забування Еббінгауза.

Забування другорядних блоків з моменту відстроченого на 14 днів відтворення у всіх групах більше забування основних блоків. Другорядний, додатковий матеріал забувається з більшою інтенсивністю, ніж основний. Забування максимальне в першій групі випробовуваних, і складає 73%. При цьому з моменту відстроченого на 14 днів відтворення забування в першій групі збільшилося на 36%. Забування другорядних блоків значно зросло з моменту відстроченого на 14 днів відтворення, ймовірно, це пов'язано з особливостями роботи з текстом. Відповідно до цього можна передбачити, що випробовувани пам'ятають лише найосновніші блоки, які були знаковими при ідентифікації теорії і її автора, у зв'язку з цим збільшилося забування другорядної інформації, менш значущої при ідентифікації теорії і автора теорії. Далі забування в третій групі складає 69,2%, при цьому з моменту відстроченого на 14 днів відтворення, забування другорядних блоків зросло на 15 %. Забування в цій групі другорядних блоків пов'язане з меншою значущістю цієї інформації для збереження сенсу тексту, і тих положень, які випробовувани описували, щоб донести зміст теорії для учасників олімпіади (згідно з поставленим завданням). Тому і забування другорядної інформації значно більше забування основної. На третьому місці забування другорядних блоків в другій групі (66,6%), яке збільшилося з моменту останнього відтворення на 11 %. Порівняно з забуванням в інших групах, в цій групі другорядні блоки були забуті менше всього з моменту відстроченого на 14 днів відтворення. Ймовірно, це пов'язано з тим, що згідно з поставленим завданням текст аналізувався детальніше, супроводився складнішою інтелектуальною діяльністю при роботі зі всіма блоками, що сприяє кращому збереженню матеріалу в часі.

Забування загальної кількості блоків мінімальне в третій групі випробовуваних (40,7%). Текст був для випробовуваних метою діяльності, був продуктом їх інтелектуальної діяльності, у зв'язку з цим, забування його менше, ніж в інших групах. На другому місці забування загальної кількості блоків в другій групі випробовуваних (63%), трохи менше в першій групі випробовуваних (66%). Забування в першій групі збільшилося більш всього порівняно з відстроченим на 14 днів відтворенням, в основному забування збільшилося за рахунок інтенсивного забування другорядних блоків. У другій групі втрата інформації не 20 %, як в першій групі, а 10 %, унаслідок складнішого завдання, більшої інтелектуальної активності при роботі з текстом інформація виявилася стійкішою в часі.

У майбутньому планується дослідження взаємозв'язку особливостей мимовільного запам'ятовування з мотиваційною сферою особистості з метою визначення особистісних факторів, які впливають на ефективність мимовільного запам'ятовування.

Висновки:

1. Найбільш продуктивне мимовільне запам'ятовування тексту в третій групі, де текст був метою діяльності, що підтверджує ефект генерації, виявлений П. І. Зінченко.

2. У двох інших групах, коли текст був з самого початку заданий випробовуваним, найбільш ефективне мимовільне запам'ятовування при безпосередньому і відстроченому відтвореннях в другій групі, де робота з текстом супроводжувалося більшою інтелектуальною активністю. Особливо різниця істотна при безпосередньому відтворенні, при відстрочених відтвореннях різниця скорочується.

3. Відтворення основних блоків краще відтворення другорядних блоків у всіх групах на всіх трьох етапах відтворення.

4. При відстроченому на 14 днів відтворенні, згідно з динамікою забування матеріалу, найбільше забування блоків характерне для другої групи, ймовірно у зв'язку з тим, що випробовувани фактично виконували два завдання.

5. У першій групі при відстроченому на місяць відтворенні, у зв'язку з простішим завданням, що не

вимагає складної розумової діяльності, забування інформації (в основному за рахунок падіння відтворення другорядних блоків) інтенсивніше з моменту відстроченого на 14 днів відтворення, на відміну від випробовуваних другої групи, де забування тексту лише трохи зросло при відстроченому на місяць відтворенні з моменту відстроченого на 14 днів відтворення у зв'язку з більшою інтелектуальною активністю при роботі з текстом, забування матеріалу з часом йде повільніше.

6. Забування основних блоків в третій групі при відстроченому на місяць відтворенні, є таким, як при відстроченому на 14 днів відтворенні. При самостійному написанні тексту декілька інша динаміка забування, яка не повторює криву забування Еббінгауза. Тоді як в двох інших групах забування максимальне при першому відстроченому відтворенні, потім же забування сповільнюється, згідно кривої забування Еббінгауза.

7. Найбільш успішне мимовільне запам'ятовування у тому випадку, коли більше інтелектуальної активності з боку суб'єкта додається для більш поглибленого аналізу, розуміння смислового змісту тексту.

Література:

1. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко // — М.: Изд-во АПА РСФСР, 1961.— 562 с.
2. Зинченко П.И. Исследования психологии памяти / П.И. Зинченко // В кн.: Проблемы психологии памяти. Харьков, Изд-во Харьк. ун-та, 1969, - с. 35-39.
3. Зинченко Т. Память в экспериментальной и когнитивной психологии /Т.Зинченко// - СПб. :Изд-во Питер,2002.-320с.
4. Иванова Е.Ф. Учебно-методические указания для студентов отделения психологии по курсу общей и экспериментальной психологии »Методы анализа воспроизведения текстов» / Е.Ф.Иванова // Харьков ХГУ,1991,с.1-43.
5. Серeda Г.К. К вопросу о соотношении основных понятий в концепции «Память - деятельность» / Г.К. Серeda// Вестн. Харьк. ун-та, 1975, № 122. Психология, вып. 8, с.3-14.
6. Смирнов А.А. Произвольное и непроизвольное запоминание / А.А. Смирнов// Хрестоматия по общей психологии. - М.: Моск. унив-т, 1979. - с. 217- 229.
7. Серeda Г. К. Память и личность: реабилитация или постановка проблемы / Г.К. Серeda // Психология в балтийских республиках. Вильнюс, 1990. - с. 70—73.

УДК 159.44 – 057.1:303.446

Порівняльний аналіз мотивації трудової діяльності керівників і підлеглих в комерційній організації

Андрющенко О.В., Хімчак Н.В.

У статті проведено порівняльний аналіз мотивації трудової діяльності керівників і підлеглих в комерційній організації. В результаті проведення експериментального дослідження були визначені міри виразності структурних компонентів мотивації робітників комерційної організації, а також встановлені види їх спрямованостей. Також у статті описані види мотивації, що займають центральне місце у структурі мотивації керівників та підлеглих комерційної організації. Діагностовано відмінності в соціально-психологічних установках працівників організації.

Ключові слова: мотивація, установка, спрямованість, керівник, підлеглий.

В статье проведён сравнительный анализ мотивации трудовой деятельности руководителей и подчиненных в коммерческой организации. В результате проведения экспериментального исследования были определены степени выраженности компонентов мотивации работников коммерческой организации, а также определены виды их направленностей. Так же в статье описаны виды мотивации, которые занимают центральное место в структуре мотивации руководителей и подчиненных коммерческой организации. Диагностированы отличия в социально-психологических установках работников организации.

Ключевые слова: мотивация, установка, направленность, руководитель, подчинённый.

In the article there has been carried out the comparative analysis of the labor activity motivation of executives and subordinates in a commercial organization. As a result of the experimental research, the levels of expressiveness of the motivation components of the company employees have been defined. Also, there have been defined the types of their directivity. Moreover, this article describes the types of motivation, which take the central place in the structure of executives and staff motivation in the commercial organization. There have been detected the differences in social-psychological mindset of the employees of the organization.

Keywords: motivation, orientation, directivity, director, subordinate.

На сьогодні одна з найбільш поширених форм організацій - комерційна, основною метою діяльності якої є отримання прибутку. Для досягнення максимальних результатів потрібна повна віддача від усіх співробітників, оскільки кожен з них вносить вклад у загальну справу. Керівник відповідальний за весь процес і результат в цілому: він обирає напрям, стежить за процесом, коригує роботу співробітників, приймає ключові рішення. Підлеглий повинен виконувати свою роботу, стежачи за якісним її виконанням.

Одним з важливих чинників, що впливають на високу ефективність роботи кожного співробітника, є мотивація праці. У будь-якого представника організації існують його особисті бажання, прагнення, цінності, цілі в житті, як і мотиви трудової діяльності. Так один співробітник організації працює виключно заради доходу, для іншого головне - це самореалізація, для третього - це придбаний статус, соціальне положення і так далі. Облік особливостей мотивації як для керівників, так й для підлеглих є необхідною умовою для побудови ефективної роботи усього колективу.

Вивчення проблеми мотиву і мотивації людської діяльності набуло поширення ще в ХХ столітті, коли були розроблені основні підходи та поняття. Приділялася увага й розгляду питань мотивації праці, проте комерційні організації й досі стикаються з проблемою мотивації керівників та їх підлеглих: впроваджуються різні системи, вносяться постійні корективи у пошуках найбільш ефективного варіанту.

Мета дослідження - проведення порівняльного аналізу мотивації трудової діяльності керівників і підлеглих в комерційній організації.

Р. Дафт визначає організацію як соціальне утворення, яке має спеціально створену структуру і її діяльність підпорядкована певній меті [3, с. 24].

Ієрархічна структура організації – це сукупність приписаних ролей і взаємовідносин, розподілення функцій між окремими підрозділами, розподілення влади між адміністративними посадами. Для кожної організації характерна диференціація як горизонтальна, так і вертикальна, основною одиницею якої є людина, котра виступає як в якості суб'єкта, так і об'єкта управління. А. Файоль визначив, що чим вище положення співробітника по ієрархії, тим більше зростає його роль і відповідальність [4, с. 157].

На думку Е. Мейо, поведінка співробітників організацій залежить від багатьох психологічних і організаційних чинників. Його дослідження показало, що рішучий вплив на ріст продуктивності праці робітника чинять не матеріальні, а психологічні та соціальні чинники. Він визначив, що необхідно враховувати потреби, мотиви, стосунки і соціальні взаємодії на робітничих місцях [2, с. 124; 6, с. 313].

Організації повинні відстежувати постійні зміни, які відбуваються в суспільному, науковому і практичному житті. Людина, що є суб'єктом управління, має враховувати увесь діапазон особливостей, який складає як окрему людину, так і групу для побудови злагодженої роботи [6, с. 314].

Результати професійної діяльності, способи їх досягнення суб'єктом праці значною мірою визначаються особливостями мотиваційної сфери, тому мотивація праці персоналу є ключовим напрямом кадрової політики будь-якої організації [5, с. 226].

У багатьох роботах розглядаються питання специфіки мотивації трудової діяльності, зачіпаючи різні аспекти проблеми [1, с. 67]. Проте відмінності мотивації трудової діяльності керівників і підлеглих в комерційних організаціях є до кінця не вивченими і єдиної думки з цієї проблеми на сьогодні не сформовано, тому потрібне проведення подальших досліджень.

Мотиви, пов'язані з трудовою діяльністю людини, традиційно ділять на 3 групи: мотиви трудової діяльності, вибору професії і вибору місця роботи - конкретна діяльність зрештою визначається усіма цими мотивами [1, с. 67].

Було виділено три групи причин, що спонукають людину займатися працею:

Перша група - це спонукання громадського характеру. До цієї групи відноситься необхідність приносити користь суспільству, бажання надати допомогу іншим, установка на необхідність трудової діяльності.

Другу групу причин складає отримання певних матеріальних благ.

До третьої групи відносять задоволення потреб в самоактуалізації, самовираженні і самореалізації.

Дослідження проводилося в комерційній організації "Олімп", в якій працює більше 3000 чоловік по усіх регіонах України. У дослідження брали участь 30 чоловік, що обіймають керівні посади, і 30 підлеглих Харківського філіалу. Серед керівників було 13 жінок і 17 чоловіків, вік яких від 23 до 38 років, а також серед підлеглих брали участь 23 жінки і 7 чоловіків, вік яких від 18 до 27 років. Компанія "Олімп" існує 10 років на ринку України, тому середній термін займаної посади для керівників 4 - 7 років, для підлеглих 3 - 4 року.

На першому етапі за допомогою методики "Діагностика мотиваційної структури особистості" В. Е. Мільмана ми визначили міру виразності структурних компонентів мотивації, а також встановили робочу (ділову) або загальножиттєву спрямованість.

З'ясувалось, що 73% підлеглих не вважають, що мають достатній рівень матеріального благополуччя, вважають, що "час - це гроші" і треба прагнути заробляти їх більше. Комфорт повинен супроводжувати їх скрізь: починаючи від хороших умов для життя і закінчуючи можливістю цікаво розважатися. Для них важливе особисте спілкування в колективі, вільний час проводити з друзями, брати участь в цікавих зустрічах і бесідах.

Вираженість у мотиваційній структурі підлеглих компонента „соціальний статус" на 69% говорить про те, що вони прагнуть до службового просування, для них важливий авторитет і повага оточення.

Як "загальна", так й "творча активність" не представляє великого інтересу для підлеглих. 62% не прагнуть постійно удосконалюватися і вчитися, обговорювати і знаходити рішення громадським проблемам в організації. 64% підлеглих не оцінюють свою роботу як творчу і не вважають це важливим елементом професії. У багатьох на хобі не знаходиться часу.

Слід зазначити, що для керівників найбільш значущим компонентом в структурі мотивації є "загальна активність" та "творча активність", яка складає 77% та 73% відповідно. Вони із задоволенням виконують покладені на них обов'язки, обговорюють хвилюючі робочі питання колективу, прагнуть знаходитися поряд з людьми, від яких вони можуть щось для себе підчерпнути, беруть участь в семінарах і тренінгах для підвищення кваліфікаційного рівня. Керівників прагнуть створити щось нове, внести якісь зміни для вдосконалення роботи. Свою роботу оцінюють як цікаву і намагаються привнести до неї елементи творчості й нестандартного підходу.

Важливим компонентом у мотиваційній структурі керівників становить "соціальна корисність". 74% не лише намагаються захопити роботою себе, але й інших, намагаються передавати свій досвід і знання оточуючим. У вільний на роботі час займаються громадськими справами, не боячись відповідальності. Відчувають гордість за внесений вклад в досягнення компанії. Для них важлива повага і вдячність оточення.

Трохи менше значущим є такий компонент як "спілкування" та "соціальний статус". На думку керівників спілкування дає можливість обмінюватися інформацією та досвідом, знаходити якісь ідеї, професійно розвиватися та проявляти свої здібності. 69% вважають, що хороший керівник має авторитет і повагу оточення в тій або іншій мірі, його думка завжди важлива. Він вже обіймає важливу посаду в компанії, тому кар'єрний зріст не найголовніше. Керівник має високий соціальний статус, тому цей компонент в мотиваційній структурі особистості відходить на другий план.

Комфорт і життєзабезпечення складають мають найменшу значущість для керівників.

За допомогою методики К. Замфіра "Структура мотивації трудової діяльності" ми оцінили 3 компоненти мотивації: внутрішня мотивація, зовнішня позитивна та зовнішня негативна мотивація.

З'ясувалось, що для підлеглих центральне місце в структурі мотивації трудової діяльності займає зовнішня позитивна мотивація, а для керівників - внутрішня.

На другому етапі нами були вивчені особливості спрямованості мотиваційної сфери співробітників за допомогою методики "Діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребній сфері" О. Ф. Потемкіної.

Так, у підлеглих більш виражені установки "свобода", "результат", "гроші" та "процес".

Установки "альтруїзм", "влада" й "труд" не є особливо значущими для підлеглих.

Для керівників головними установками є "результат", "процес" та "альтруїзм". Установки "процес", "результат", "альтруїзм" відносять до внутрішньої мотивації і їх вираженість відповідає результатам керівників, отриманих в методиці В. Е. Мільман і К. Замфір.

Менш значущими у керівників є установки "труд" і "влада", "егоїзм".

Порівняв данні, які були отримані у процесі дослідження, нами були отримані наступні результати. Ми встановили статистично значущі відмінності по шкалах "життєзабезпечення" та "комфорт". Для підлеглих рівень життєзабезпечення та комфорту є одним з головних компонентів в структурі мотивації, тоді як для керівників вони займають місце на другому плані. Також були виявлені значущі відмінності по шкалах "загальна активність", "творча активність" та "соціальна корисність". Керівники у своїй роботі орієнтовані передусім на ці компоненти, оскільки вони беруть участь в громадських справах, пропонують ефективні зміни, готові допомогти своїм колегам і так далі. Для підлеглих ці компоненти не є дуже важливими.

Нами були знайдені значущі відмінності по спрямованості співробітників. У керівників виражена робоча спрямованість а у підлеглих - загальножиттєва.

Керівник з позиції співробітника передусім надає значення внутрішній мотивації, а для підлеглих це має другорядне значення, тому були виявлені значущі відмінності за шкалою "внутрішня мотивація".

Ми виявили значущі відмінності по установці "свобода". Серед усіх установок "свобода" виявилася

найбільш важливою для підлеглих, але не для керівників.

Були знайдені значущі відмінності по установках “процес” та “результат”. Для керівників дуже важливо підтримувати усі етапи роботи від початку до кінця, тому ці установки вони виділяють як головні. Підлеглі також орієнтовані на результат, але не на стільки сильно як керівники, а установка “процес” має другорядне значення.

Ми виявили статистично значущі відмінності між установками “альтруїзм” та “егоїзм”. Керівники часто здійснюють альтруїстичні вчинки, при цьому поступаючись своїми інтересами і бажаннями для кінцевого результату. Для підлеглих ці установки можна оцінити як середньо значущі.

Проведення порівняльного аналізу мотивації трудової діяльності керівників і підлеглих дозволяє зробити наступні висновки:

1. Дослідження показало, що в структурі мотивації керівників найбільшу значущість мають такі критерії, як “загальна активність”, “творча активність”, “соціальна корисність”, а для підлеглих - “життєзабезпечення”, “комфорт” і “спілкування”. Ці критерії дозволяють виділити загальножиттєву спрямованість підлеглих і робочу спрямованість керівників.

У структурі мотивації трудової діяльності керівників центральне місце займає внутрішня мотивація, а лише потім зовнішня позитивна. Для підлеглих на передній план виходить зовнішня позитивна мотивація. Як для керівників, так і для підлеглих зовнішня негативна мотивація має найменшу значущість.

2. Для керівників найбільш цінними соціально-психологічними установками є “результат”, “процес”, “альтруїзм”, тоді як установка “егоїзм” не є значущою. Ці установки співвідносяться з робочою спрямованістю керівників і виразністю внутрішньої мотивації.

Для підлеглих головною установкою є “свобода”. Установка “егоїзм” не є незначущою, але орієнтація на неї виражена якнайменше.

3. Були встановлені статистично значущі відмінності в структурі мотивації трудової діяльності керівників і підлеглих по таких шкалах: “життєзабезпечення”, “комфорт”, “загальна активність”, “творча активність”, “соціальна корисність”, загальножиттєва спрямованість, робоча спрямованість, “внутрішня мотивація” з позиції співробітника, установки “процес”, “результат”, “альтруїзм”, “егоїзм”, “свобода”.

Література

1. Бодров. В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности. Часть 2. // Психологический журнал. – 2008. – № 6. – С. 66-74.
2. Данчева О. В., Швалб Ю. М. Практична психологія в економіці та бізнесі: навчальний посібник – К.: Либра, 1999. - 269 с.
3. Дафт Р. Л. Менеджмент – СПб.; М.; Х.; Минск: Питер, 2000. – 832 с.
4. Занковский А. Н. Организационная психология: учебное пособие для вузов – М.: ФОРУМ, 2009. – 647 с.
5. Карамушка Л. М. Психологія управління: навчальний посібник – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
6. Надюк Н. М. Організація як соціально-психологічна система//Вісник Харківського національного університету. Серія психологія. – 2007. – №793. – С. 312-316.

УДК 159.922:616.8-091.93:615.86

Дослідження особливостей міжособистісних відносин з лікарем хворих на шизофренію в процесі лікування

Бородавко О.О.

В даній роботі було розглянуто особливості міжособистісних відносин з лікарем пацієнтів з шизофренією в ході лікувального процесу. Показано зв'язок спрямованості хворих на формування альянсних відносин з лікарем та їх емоційної оцінки образу «Я», лікаря та пацієнта. Визначено типи репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта у хворих з різним ступенем спрямованості на формування альянсу з лікарем в процесі лікування.

Ключові слова: терапевтичний альянс, емоційне ставлення, реабілітація, лікувальний процес, хворі на шизофренію.

В данной работе были рассмотрены особенности межличностных отношений с врачом пациентов с шизофренией в ходе лечебного процесса. Показана связь направленности больных на формирование альянсных отношений с врачом и их эмоциональной оценки образа «Я», врача и пациента. Определены типы репрезентации образа «Я», врача и пациента у больных с различной степенью направленности на формирование альянса с врачом в процессе лечения.

Ключевые слова: терапевтический альянс, эмоциональное отношение, реабилитация, лечебный процесс, больные шизофренией.

This work was considered especially relationship with the doctor in patients with schizophrenia during the treatment process. Displaying connection orientation of patients to alliance relationship with the doctor and the nature of their emotional evaluation of the image of "I", doctor and patient. Types of representation of the image of "I", doctors and patients with varying degrees of focus on forming an alliance with the doctor during treatment.

Keywords: therapeutic alliance, emotional attitude, rehabilitation, treatment process, patients with schizophrenia.

На сьогодні питання організації ефективної медичної допомоги хворим на психічні розлади в цілому і шизофренію зокрема є однією з важливих не лише медичних, але і соціальних проблем [1, 3]. В умовах реформування сучасної психіатрії допомога хворим розглядається не просто як сума медичних прийомів, спрямованих на відновлення здоров'я, а мультидисциплінарна сфера діяльності, яка має за мету інтеграцію або реінтеграцію пацієнта в суспільство [1]. В цьому контексті особливого значення набуває дослідження в області психології лікувального процесу, зокрема вивчення терапевтичного альянсу (ТА) між медичними працівниками та пацієнтом [9, 10].

Впродовж багатьох років проблема ТА розглядалась здебільшого в рамках психотерапії [5, 6]. І на цей час вона залишається одним із ключових аспектів в ході психотерапевтичної допомоги. Так, К. Роджерсом було визначено основні умови терапевтичних відносин, які сприяють позитивним особистісним змінам пацієнта, а саме емпатія, позитивне ставлення та конгруентність терапевта [8]. І. Ялом відзначає, що однією з найважливіших максим психотерапії є теза – «зцілюють саме відносини» [11]. При цьому зазначається, що взаємини терапевта і пацієнта мають два типи терапевтичного впливу. По-перше, вони відіграють «опосередковуючу» роль, як своєрідна «генеральна репетиція» наступних міжособистісних відносин пацієнта. По-друге, мають цінність самі по собі як «реальні» відносини. Саме реальним, людським взаєминам терапевта і пацієнта в ході психотерапії надається особливе значення. В цьому контексті велика увага приділяється аспекту паритетності подібних відносин та їх аутентичності. Відзначається, що поступове формування паритетних взаємин між пацієнтом та терапевтом сприяє розвитку особистісної зрілості клієнта та вказує на позитивну динаміку психотерапії [11].

В медичній психології ТА визначається як система відносин «медичний спеціаліст – пацієнт», яка пов'язана з процесом лікування та реабілітації [4, 5].

В дослідженнях останніх років ТА розглядається як складна динамічна система міжособистісних відносин і взаємодій між лікарем та пацієнтом, що формується, розвивається і функціонує в процесі лікування та впливає на ефективність лікувально-реабілітаційних заходів [2, 9, 10]. Виділяються такі основні форми ТА як партнерська, емпатійна, регламентувальна, формальна та дистантна. Також показано, що партнерська форма є найбільш сприятливою для ефективного лікування як за оцінками хворих, так і лікарів [2].

Оскільки в багатьох дослідженнях було показано, що характер відносин лікаря та пацієнта має суттєве значення для ефективності лікування, слід більш детально проаналізувати процес формування саме продуктивних форм ТА. Узагальнюючи весь спектр сприятливих типів ТА і маючи на увазі, перш за все, їх позитивний вплив на процес лікування, можна виділити таку форму ТА, як альянсні відносини. На нашу думку подібні взаємини характеризуються єдністю цілей учасників спілкування, готовністю до співробітництва; відповідальністю за власну позицію при взаємодії; високим рівнем включеності в процес спілкування; достатньою «глибиною» міжособистісного контакту, який ґрунтується на позитивному ставленні один до одного, емпатії, довірі та взаєморозумінні.

Метою даного дослідження було вивчення особливостей взаємин хворих на шизофренію з лікарем в ході лікувального процесу (з позиції хворих).

Дослідження проводилося на базі ДУ «ІНПН АМНУ». Було обстежено 21 хворого на шизофренію (параноїдна форма, F 20.0 за МКХ-10) (6 жінок та 15 чоловіків), віком від 18 до 48 років, середній вік 27,66±7,43. Тривалість захворювання в середньому становила 5,60±4,78 років.

Методи дослідження. Психодіагностичний метод був реалізований за допомогою наступних методик: варіанту репертуарної решітки Келлі для діагностики особливостей репрезентації образу «Я» лікаря та пацієнта у хворих [7] (в якості конструктів були використані кольори з восьмиколірного тесту Люшера; елементами решітки виступали ролі, що відображають різноманітні відносини між людьми, а також ролі «Я», «лікар, який зараз лікує пацієнта» та «пацієнт»); спеціально розробленої методики для діагностики відносин лікаря і

пацієнта в ході лікувального процесу (ДВЛП), яка дозволяє визначити спрямованість хворих на встановлення альянських відносин з лікарем (СНВА) (варіант для пацієнтів). Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою методу встановлення вірогідності відмінностей за критерієм U-Манна-Уїтні, кореляційного аналізу (коефіцієнт рангової кореляції r -Спірмена), Z-перетворення Фішера для коефіцієнтів кореляції та кластерного аналізу за методом К-середніх.

Основним гіпотетичним припущенням даної роботи було те, що одним з найважливіших чинників, значущих для формування альянських відносин є позитивне емоційне ставлення учасників спілкування один до одного та до себе. У зв'язку з цим, діагностика наявності альянсу з лікарем у пацієнтів здійснювалась в двох напрямках. По-перше, досліджувались особливості емоційного ставлення хворих до себе та лікаря. По-друге, визначався ступінь спрямованості пацієнтів на формування альянсу.

Для визначення особливостей емоційного ставлення пацієнтів до себе та лікаря на невербальному рівні проводився якісний аналіз даних індивідуальних колірних решіток за варіантом методики Келлі.

За результатами дослідження у 47,6 % хворих відзначалось амбівалентне ставлення одночасно як до себе, так і до лікаря. У 19,0 % пацієнтів проявлялась позитивна репрезентація образу «Я» у поєднанні з суперечливим ставленням до лікаря. Амбівалентне відношення до себе і позитивне – до лікаря спостерігалось у 19,0 % хворих. Для 9,6 % пацієнтів характерним було суперечливе сприйняття власного образу у поєднанні з нейтральним ставленням до лікаря. У 4,8 % пацієнтів спостерігалось нейтральне ставлення до себе та амбівалентне – до лікаря. Одночасної емоційно позитивної оцінки образу «Я» та лікаря у даних хворих не діагностувалось так само, як і негативної. Враховуючи отримані дані, можна сказати, що альянс у цих пацієнтів має неповний характер і проявляється здебільшого як прагнення встановлювати подібні відносини. Даний результат може бути значною мірою зумовлений емоційно-особистісними та когнітивними порушеннями, характерними для хворих на шизофренію.

Базуючись на результатах дослідження за методикою ДВЛП, всіх пацієнтів було розподілено на дві групи в залежності від ступеня їх спрямованості на встановлення альянських відносин з лікарем (СНВА). Хворих, у яких діагностувались середні показники за оцінюваним параметром, було розподілено між даними групами на підставі даних якісного аналізу їх відповідей.

Першу групу склали 13 (62 %) хворих з високим ступенем СНВА (середній бал – 171,16±11,61). Серед них 3 (23,10 %) жінки та 10 (76,90 %) чоловіків віком від 18 до 28 років (середній вік – 24,38±3,59 років). Тривалість захворювання в середньому становила 4,01±3,68 років. До другої групи увійшло 8 (38 %) пацієнтів з низьким ступенем СНВА (середній бал – 134,87±11,75). Серед них 3 (37,50 %) жінки та 5 (62,50 %) чоловіків віком від 22 до 48 років (середній вік – 30,87±9,31 років). Тривалість захворювання в середньому становила 6,51±5,41 років. Можна сказати, що пацієнти з високим ступенем СНВА були більш молодого віку (24,38±3,59 та 30,87±9,31 відповідно) та мали дещо меншу тривалість захворювання (4,01±3,68 та 6,51±5,41 відповідно), ніж хворі з низьким ступенем СНВА (хоча достовірних відмінностей за даними параметрами між групами не виявлено).

Для дослідження особливостей репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта у хворих було проведено кореляційний аналіз показників елементів індивідуальних решіток за варіантом методики Келлі. Це дало змогу виявити ступінь ідентифікації даних образів з різними категоріями людей (в залежності від характеру міжособистісних відносин з ними) у кожного конкретного хворого. Для проведення кластерного аналізу індивідуальні коефіцієнти кореляції було перетворено за допомогою методу Z-перетворення Фішера. Таким чином, в обох групах хворих було визначено типи репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта.

У хворих, які прагнуть встановлювати альянс з лікарем (високий ступінь СНВА), було виявлено три типи репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта.

Перша форма репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта відзначалась у 6 (46 %) хворих. Образ «Я» у них протипоставляється «близькій людині» (середній $r=-0,71$) та найбільш сильно ідентифікується з «людиною, якій хочеться допомогти» (середній $r=0,73$). Образ лікаря більш за все пов'язується з «людиною, яка викликає повагу» (середній $r=0,70$) та є «авторитетною» (середній $r=0,76$). Образ пацієнта у цих хворих має виражене негативне забарвлення. Він протипоставляється «людині, якій довіряєш» (середній $r=-0,70$), «партнеру» (середній $r=-0,80$) самостійній людині (середній $r=-0,78$) та тому, хто «потребує допомоги» (середній $r=0,89$). При цьому найбільша ідентифікація спостерігається з образом «людини, якій не довіряєш» (середній $r=0,84$), «від якої залежиш» (середній $r=0,87$) та «сторонньої людини» (середній $r=0,75$). Таким чином, для цих хворих характерною є емоційна відстороненість від близького оточення. Відносини з лікарем у них ґрунтуються, перш за все, на відчутті поваги до нього як авторитетної людини. Образ пацієнта сприймається виражено негативно. Даний тип репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта можна назвати «емоційно відстороненим».

Друга форма сприйняття образу «Я», лікаря та пацієнта була виявлена у 5 (39 %) хворих. Образ «Я» у них має позитивне забарвлення. Найбільш сильна ідентифікація відзначається з «людиною, яка викликає повагу» (середній $r=0,82$), «авторитетною» (середній $r=0,84$), «партнером» (середній $r=0,85$). Найменша – із «сторонньою людиною» (середній $r=-0,69$). Образ лікаря у цих пацієнтів більш за все ідентифікується з «людиною, якій довіряєш» (середній $r=0,70$), «на яку можна покластися» (середній $r=0,69$), «яка повністю розуміє» (середній $r=0,78$) та того, «кого повністю розумієш» (середній $r=0,69$). Лікар протипоставляється «людині, якій не довіряєш» (середній $r=-0,60$) та «начальнику» (середній $r=-0,65$). Образ пацієнта поєднується з «людиною, якій не довіряєш» (середній $r=0,78$), «яка потребує допомоги» (середній $r=0,95$) та «може практично все» (середній $r=0,94$). Найменша ідентифікація відзначається з «людиною, на яку можна покластися» (середній $r=-0,80$) та «від якої залежиш» (середній $r=-0,80$). Таким чином, для цих пацієнтів характерним є досить позитивне сприйняття власного образу. Відносини з лікарем у них ґрунтуються на почутті довіри та взаєморозуміння. Образ пацієнта має суперечливий характер. З одного боку – це слабка ненадійна людина, з іншого – людина, яка «може практично все». Даний тип сприйняття образу «Я», лікаря та пацієнта можна

назвати «псевдогармонійним».

Третя форма репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта була виявлена лише у 2 (15 %) хворих. У них відзначається сильний кореляційний зв'язок практично між усіма досліджуваними параметрами. Даний результат може вказувати на слабку диференціацію відносин з різними категоріями людей, невизначеність меж свого «Я», та неадекватне сприйняття оточуючих. Образ «Я», лікаря та пацієнта у цих хворих тісно пов'язані між собою та мають суперечливий характер. Цей тип репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта можна назвати «амбівалентним».

В групі хворих, які не встановлюють альянсних відносин (низький ступінь СНВА), було виділено дві форми сприйняття образу «Я», лікаря та пацієнта.

Перший тип репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта відзначався у 5 (63 %) хворих. Для них характерна практична відсутність сильних кореляційних зв'язків між досліджуваними параметрами. Подібний результат може вказувати на дифузну структуру категоризації свого соціального оточення хворими. Образ «Я», лікаря та пацієнта у них має невизначений характер. Даний тип репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта можна назвати «невизначеним».

Друга форма репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта діагностувалась у 3 (37 %) хворих. У них відзначався досить сильний зв'язок між багатьма параметрами. Можна сказати, що даний тип сприйняття образу «Я», лікаря та пацієнта аналогічний «амбівалентному», який було виявлено в першій групі.

Таким чином, у хворих на шизофренію відзначаються наступні особливості міжособистісних відносин з лікарем в процесі лікування. Дані пацієнти здебільшого прагнуть встановлювати альянс з лікарем, проте він має неповний, подекуди суперечливий, амбівалентний характер. Це значною мірою може бути зумовлено емоційно-особистісними та когнітивними порушеннями, що характерні для хворих на шизофренію, а також такими характеристиками пацієнтів, як тривалість та тяжкість захворювання, кількість госпіталізацій, вік, гендерна належність та ін. Спрямованість пацієнтів на формування альянсу певним чином пов'язана з особливостями репрезентації образу «Я», лікаря та пацієнта. У хворих, які прагнуть встановлювати альянс відзначаються більш конструктивні форми сприйняття даних образів, ніж у тих пацієнтів, які не формують альянсу. Слід зазначити, що спрямованість пацієнтів на встановлення альянсних відносин з лікарем зумовлюється низкою клінічних, соціально-демографічних та психологічних чинників, детальний аналіз яких має бути предметом наступних досліджень.

Отримані результати можуть бути використані при організації лікувально-реабілітаційних заходів для даної категорії пацієнтів, а також для створення спеціальних психокорекційних програм, спрямованих на формування конструктивних взаємин з лікарем у хворих на шизофренію.

Література

1. Абрамов, В. А. Об интегративном подходе к разработке концепции шизофрении и психосоциальной реабилитации больных [Текст] / В. А. Абрамов, Т. Л. Ряполова, А. В. Абрамов, И. В. Жигулина // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2009. – № 1 (21). – С. 3-12.
2. Артюхова, В. В. Особливості формування терапевтичного альянсу в медичному закладі психоневрологічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медична психологія» [Текст] / В. В. Артюхова. – Харків, 2011. – 20 с.
3. Вид, В. Д. Психотерапия шизофрении [Текст] / В. Д. Вид. – СПб: Питер, 2001. – 432 с.
4. Кабанов, М. М. Проблема реабилитации психически больных и качество их жизни [Текст] / М. М. Кабанов // Социальная и клиническая психиатрия. — 2001. — № 1. — С. 22–27.
5. Клиническая психология: учебник [Текст] / Под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб.:Питер, 2002. – 960 с.
6. Куртис, Х. Концепция терапевтического альянса: расширение границ [Текст] / Х. Куртис // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. - № 1. – С. 18-26.
7. Похилько, В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности [Текст] / В. И. Похилько, Е. О. Федотова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. — С. 151-157.
8. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы [Текст] / К. Роджерс; пер. с англ.: О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой. - М. : «ЭКСМО-Пресс», 1999. - 464 с.
9. Шестопалова, Л. Ф. Психологія лікувального процесу: сучасні проблеми та перспективи дослідження [Текст] / Л. Ф. Шестопалова // Медицинская психология. – 2006. – Т.1, № 4. – С.30-32.
10. Шестопалова, Л. Ф. Медико-психологічні проблеми сучасного лікувально-реабілітаційного процесу [Текст] / Л. Ф. Шестопалова // Український вісник психоневрології. - 2007. - Том 15, вип. 1 (50), додаток. - С. 249.
11. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия [Текст] / И. Ялом; пер. с англ.: Т. С. Драбкиной – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 576 с.

УДК 159.922.76 – 056.49:316.723

Психологічні особливості підлітків, що належать до субкультури Емо

Гриньова М.П.

В статті розглянута проблема уходу підлітків у неформальні молодіжні об'єднання, як альтернатива основній культурі. Проведено теоретичний аналіз поняття молодіжної субкультури. Розглянуто причини можливого уходу підлітків у неформальні групи, що продукують свої норми, цінності. Виявлено психологічні особливості підлітків, що належать до субкультури Емо, проведено порівняльний аналіз з іншими субкультурами.

Ключові слова: молодіжна субкультура, психологічні особливості, дезадаптація, міжособистісні контакти, ідентичність

У статті розглянута проблема уходу підлітків у неформальні молодіжні об'єднання, як альтернатива культурі більшості. Зроблено теоретичний аналіз поняття молодіжної субкультури. Розглянуто причини можливого уходу підлітків у неформальні групи, що продукують свої норми, цінності. Виявлено психологічні особливості підлітків, що належать до субкультури Емо, проведено порівняльний аналіз з досліджуваними, що не належать до жодної субкультури.

Ключові слова: молодіжна субкультура, психологічні особливості, дезадаптація, міжособистісні контакти, ідентичність

The article investigates the problem of absorption of adolescences into informal youth associations as an alternative to main culture. Theoretical analysis of concept of youth subculture has been held. The reasons of potential absorption of adolescence into informal groups, producing their norms of values have been considered. Psychological constitutions of adolescences, which belong to subculture Emo have been determined, comparative analysis with the rates which belong to none of the subculture has been conducted.

Key words: youth subculture, psychological constitutions, interpersonal contact, identity

Актуальність дослідження. Сьогодні стає актуальною проблема поведінки молоді, особливо підлітків у соціумі. Дуже багато з'являється різних молодіжних та підліткових неформальних об'єднань, які продукують свою субкультуру, що відрізняється від культури більшості. Завдяки наявності власної культури, ці групи маргінальні стосовно суспільства, а тому завжди містять елементи соціальної дезорганізації, потенційно тяжіють до поведінки, що відхиляється від загальноприйнятих норм. Неформальні групи, що утворюються таким чином, забезпечують молодій людині певний соціальний статус. Платою за це, найчастіше, виступає відмова від індивідуальності й повне підпорядкування нормам, цінностям і інтересам групи. Однією з таких підліткових субкультур, є субкультура Емо, що на сучасному етапі найбільш популярна, до її рядів постійно приєднуються багато незрілих юнаків та дівчат, що повністю відриваються від традиційної культури. Для нас важливо виявити, які фактори спонукають молоді приймати норми та цінності контркультури та відмовлятися від власної особистості. Тому було вирішено проаналізувати не тільки літературні джерела щодо цієї проблеми, а й виявити психологічні особливості молоді, що належить до субкультури Емо.

Теоретичний огляд поняття субкультури. Насамперед, необхідно торкнутися поняття молодіжної субкультури, тому що, це перший крок до розуміння досліджуваної нами субкультури Емо. Під молодіжною субкультурою розуміється культура певного молодого покоління, що володіє спільністю стилю життя, поведінки, групових норм, цінностей і стереотипів. Цікаво відзначити, що взагалі таке неформальна молодіжна структура [1,2,3]. Психологія неформальної субкультури містить у собі багато складових. Прагнення бути самим собою лише перше з них. Друга складова психології неформальної субкультури - зараження й наслідування. Він починає копіювати, навіть не зауважуючи, що поступово звичайним стає й це, його маскарад. Третя складова - стадний інстинкт. Груповим він здається лише зовні. Глибинно, психологічно це стадне поведінка. Цікавою характеристикою підліткового віку є підліткова мовна субкультура. Сленг у підліткових об'єднаннях - це мовна гра, відхід від мовної норми; це маска, карнавал, «друге життя». У підлітковій культурі крім сленгу з'являється також мат. Використання матерних слів для підлітка - це спосіб перебороти соціальні заборони на табуовані культурою слова [4,5, 6].

Характеристика підліткової субкультури Емо. Отже, перейдемо до характеристики субкультури Емо. Емо - популярна субкультура сучасного миру. Ідеологія Емо близька почуттям і думкам, які випробовує майже кожний підліток. Термін «емо» виник у середині вісімдесятих від англійського слова «emotion» («емоція»). Юнаки й дівчата, що належать до субкультури Емо, стали називати себе «емо-кідами», розділяючись по статевій ознаці, відповідно, на «емо-бой» (хлопчиків) і «емо-girl» (дівчинок) [7]. Найчастіше Емо-кід - ранима й депресивна людина. Він виділяється з юрби яскравим зовнішнім виглядом, шукає однодумців і мріє про щасливу любов. Емо характеризує заснований на естетиці прекрасного принципово інфантильний погляд на мир, інтровертність, акцент на внутрішніх переживаннях [8,11,12]. Свій протест проти зовнішнього миру Емо виражають просто - небажанням дорослішати. Тому вони досить інфантильні в проявах своїх емоцій, у поведінці, вони часто не стримують своїх емоцій, їм властиві нестримані реакції й швидкі зміни настрою. В Емо-культурі мода на бісексуальність. Стиль, завдяки якому важко диференціювати стать підлітка вітається у всіх - від одягу до поведінки [7].

Наше дослідження буде спробою вийти за рамки теорії й простого спостереження за підлітками, що ставляться до субкультури Емо. Буде проведений аналіз психологічних особливостей підлітків, особливостей їхнього характеру, схильностей, інтересів, особливостей у сфері міжособистісних відносин [9, 12].

У даному дослідженні будуть порівнюватися психологічні особливості підлітків Емо й підлітків, що не належать до даної субкультури. Під психологічними особливостями в нашому дослідженні маються на увазі саме особливості міжособистісних відносин, ідентичності, особливості мотивації афіліації, особливості рис характеру, інтересів та схильностей. Вони потребують ретельного дослідження, бо при проведенні пілотажного дослідження було виявлено, що в підлітків Емо ці зони найбільш проблемні і відрізняються від аналогічних зон в підлітків, що не відносяться до даної субкультури.

У зв'язку з викладеним вище, мета нашої статті – вивчити психологічні особливості підлітків, що відносяться до субкультури Емо.

У дослідженні взяли участь 24 досліджуваних, що відносяться до субкультури Емо, також 24 досліджуваних, які не мають зв'язку з цією субкультурою, віком від 14-16 років. Це були підлітки, як чоловічої статі, так і жіночої. Для зручності опису, перша група випробуваних, що відносяться до субкультури Емо, буде називатися в подальшому - «підлітки Емо», а друга група, з якої будуть порівнюватися досліджувані першої групи, буде називатися «група школярів».

Методи дослідження: опитувальник міжособистісних відносин В.Шутца, підлітковий варіант тесту Кеттелла, тест-опитувальник для виміру мотивації афіліації модифікація теста-опитувальника А.Мехрабіана (М.Ш. Магомед-Емінов), проективна методика «Малюнок дерева» (Романова Е.С. Потьомкіна О.Ф. «Графічні методи в психодіагностиці». М.- 1993р.), тест Куна «Хто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модифікація Т.В.Рум'янцевой), та методи математичної статистики Мана-Уїтні та метод кутового перетворення Фішера. Перевірка статистичних гіпотез здійснювалась за допомогою комп'ютерної програми SPSS.

Результати дослідження.

Перевірка статистичних гіпотез за результатами опитувальника міжособистісних відносин В. Шутца почалася з аналізу потреби включення, яка полягає у встановленні задовільних відносин з іншими людьми. Аналіз показав ($U=15,000^{**}$, $p\leq 0,0001$), що досліджувані даної групи не схильні до включення в інші групи людей, почуття інтересу до навколишніх не досить розвинене. У свою чергу група школярів на досить високому рівні взаємодіють із навколишніми, схильні до встановлення контактів і не уникають співробітництва й взаємодії з ними.

Наступним етапом була проаналізована потреба в контролі у двох групах досліджуваних, котра визначається, як потреба створювати й зберігати задовільні відносини з людьми, опираючись на контроль і силу.

Перевірка достовірності розрізень по даному показнику підтвердила гіпотезу ($U=87,500$, $p\leq 0,0001$). Низькі показники в потребі контролю, спрямованої на інших людей також можуть означати, що досліджувані, що відносяться до субкультури Емо, уникають прийняття рішень і узяття на себе відповідальності.

Показник, що визначає потребу в афекті, що виходить від індивіда до інших людей, досить очевидно відрізняється у двох групах випробовуваних. Перевірка достовірності розрізень за даним критерієм у двох групах випробовуваних також показала досить високу значимість ($U=125,000$, $p\leq 0,001$). Ще більш значимі розрізнення були отримані в рамках тієї ж потреби в афекті, але вихідної від інших людей до індивіда ($U=69,000$, $p\leq 0,0001$).

Отже, виходячи з результатів за методикою В. Шутца можна виділити в підлітків Емо схильність уникали навколишніх, вони не відчувають себе комфортно серед людей, також вони уникають прийняття рішень і узяття на себе відповідальності; однак вони відбивають потребу залежно від навколишніх і коливаються при прийнятті рішень, також випробувані дуже обережні при виборі осіб, з якими встановлюють близькі інтимні відносини.

Аналіз теста-опитувальника для виміру мотивації афіліації показав наступні розрізнення. Серед розрізень між обома групами досліджуваних, можна виділити в групі Емо високий рівень значущості ($**p\leq 0,0001$) з мотиву, що стосується страху відкидання, що може свідчити про острах підлітків Емо бути неприйнятими оточуючими людьми.

Високий рівень розвитку мотиву «прагнення до прийняття», що сполучається з високим рівнем розвитку мотиву «страх відкидання» відрізняється від даних у групі школярів, де з високим ступенем достовірності ($**p\leq 0,0001$) переважає мотив «прагнення до прийняття», а мотив «страх відкидання» розвинений на низькому рівні.

Отже, за результатами теста-опитувальника для виміру мотивації афіліації були отримані вірогідно високий показник з мотиву «страх відкидання» у групі Емо й низький показник з даного мотиву в групі школярів; також у групі школярів переважав мотив «прагнення до прийняття», що характеризувало випробовуваних як комунікативних і відкритих особистостей.

За результатами багатофакторного особистісного опитувальника Р.Кеттелла, можна виділити у двох групах досліджуваних розрізнення по деяких факторах. Можна спостерігати велику різницю по ступені емоційної стійкості ($p\leq 0,001$), де підлітки Емо характеризуються більшою чутливістю, емоційною нестійкістю. По факторі, що визначає флегматичність-збудливість, при перевірці достовірності розрізень з'ясувалося, що групі школярів характерна більша стриманість ($p\leq 0,05$), вони не схильні до різкості, більше інертні в діяльності, а підлітки Емо надактивні, нестримані. Аналіз обох груп по факторі пасивності-домінантності показав достовірні розрізнення ($p\leq 0,05$): низькі оцінки в групі Емо свідчать про їхню залежність від інших людей, вони готові підкорятися людям, що їх оточують не прагнучи керувати. Була значуща різниця між показниками по факторі, що визначає обережність-легкодумство ($p\leq 0,05$), по факторі, що визначає ступінь прийняття моральних норм ($p\leq 0,001$), по факторі, що визначає ступінь групової залежності ($p\leq 0,0001$), з низькими результатами в групі Емо.

У результаті перевірки статистичних гіпотез по малюнку дерева, було виявлено такі особливості: 1) наявність травматичного досвіду у групі Емо (до даного критерію було віднесено: наявність дупла, тріщини на дереві, наявність обрізаних гілок і сучків на рівні значимості ($\phi=5,831^{**}$, $p\leq 0,01$)); 2) наявність критерію демонстративності ($\phi=2,053^*$, $p\leq 0,05$) з переважністю у групі школярів, про це свідчило використання різних прикрас на малюнках, найчастіше це квіти, серця; 3) за критерієм недоліку материнської любові були отримані достовірні розрізнення ($\phi=2,832^{**}$, $p\leq 0,01$) у групі Емо. Даний критерій визначався по наявності або відсутності сонця в малюнках досліджуваних; 4) у підлітків групи Емо були виділені депресивні тенденції ($\phi=2,239^*$, $p\leq 0,05$), що проявлялося в розмірі малюнка, спостерігалися опале листя, сухі сучки, опущені вниз гілки, також наявність повішеної на дереві.

Досить цікавими були результати з методики М.Куна «Хто Я?». Перевірка статистичних гіпотез здійснювалась за допомогою ϕ -критерію Фішера. Першою кроком було проаналізовано статеву ідентичність в обох групах досліджуваних. Даний показник аналізувався, по-перше, у тім, як випробуваний позначав свою ідентичність, по-друге, у тім, на якому місці в списку ідентифікаційних характеристик перебуває згадування своєї статевої приналежності.

При аналізі статевої ідентичності було враховано, на якому місці тексту відповідей утримувалися категорії, пов'язані зі статтю. Отже, досліджуваним групи Емо було властиво ставити слова, що визначають статеву ідентичність, на 13 місце ($\phi=1,653^*$, $p\leq 0,05$), тобто в середину категоріального ряду, що свідчить про недостатку цілісного сприйняття статевої ролі поведінки. У свою чергу, у групі школярів визначення своєї статі йде на

самому початку списку 1, 2, 3 місце, що говорить про значимість категорій статі в самосвідомості даних підлітків ($\varphi=2,062^*$, $\varphi=2,649^{**}$, $\varphi=3,227^{**}$, $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,01$ відповідно). Також можна спостерігати категорії, що визначають стать ближче до середини списку, 7 місце 58% ($\varphi=3,993^{**}$, $p \leq 0,01$), 9 місце - 33% ($\varphi=2,840^{**}$, $p \leq 0,01$), 12 місце - 29% ($\varphi=2,528^{**}$, $p \leq 0,01$). Також були досліджувані, хто ставив визначення своєї статевої ідентичності ближче до кінця, наприклад, на 19 місце - 38% ($\varphi=2,537^{**}$, $p \leq 0,01$).

Велика увага в аналізі була приділена рефлексивному «Я». При перевірці статистичних гіпотез, були виявлені достовірні розходження в категорії, пов'язаній з рефлексивним «Я» по середині списку. Так, наприклад, у групі школярів на 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 місцях переважали характеристики рефлексивного «Я» зі ступенем значимості $*p \leq 0,05$, $**p \leq 0,01$ при $\varphi=1,924^*$, $\varphi=3,628^{**}$, $\varphi=1,860^*$, $\varphi=2,504^{**}$, $\varphi=2,914^{**}$, $\varphi=3,284^{**}$, $\varphi=2,203^*$ відповідно місцям. Що свідчить про перевагу індивідуальних особливостей, власного відношення досліджуваних у середині списку. Також у самому кінці, на 19 і 20 місцях у списку були отримані достовірні розрізнення ($\varphi=2,203^*$, $\varphi=1,860^*$, $p \leq 0,05$).

При аналізі місць, на яких утримувалися категорії, пов'язані з «соціальним Я» були виявлені розрізнення на 1, 2 і 3 місцях ($\varphi=1,653^*$, $\varphi=2,358^{**}$, $\varphi=1,860^*$, $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$ відповідно). Групі Емо властива була перевага відповідей на першому, другому та третьому місцях 38%, 42% і 21%, а групі школярів на другому й дев'ятому місці. Тобто соціальна ідентичність має дуже велике значення для підлітків Емо.

Аналіз фізичної ідентичності показав наявність образливих, нецензурних характеристик у свою адресу в групі Емо. Так, у групі Емо переважають характеристики «фізичного Я» на 1, 2, 3 місцях, що є свідченням значущості цієї ідентичності для підлітків ($\varphi=1,924^*$, $\varphi=2,203^*$, $\varphi=1,924^*$, $p \leq 0,05$ відповідно). Що може бути свідченням значущості цієї сфери для підлітків Емо.

Висновки:

Серед психологічних особливостей підлітків, що відносяться до субкультури Емо переважали:

1. у рамках мотивації афіліації:
 - високо розвинений мотив «страху відкидання» (у групі школярів була перевага мотиву «прагнення до прийняття»);
2. у сфері міжособистісних потреб:
 - потреба контролю в напрямку «від інших людей до індивіда» (у школярів - потреба включення й потреба контролю в напрямку «від індивіда до інших людей», потреба в афекті у двох напрямках «від індивіда до інших людей», «від інших людей до індивіда»);
3. характерологічні риси особистості:
 - емоційна нестійкість, дратівливість, збудливість, пасивність, поступливість, вразливість, незгода із загальноприйнятими моральними нормами, стандартами, схильність до конформізму, схильність до субдепресій (у школярів - емоційна стійкість, незворушність, домінантність над іншими людьми, гарні організаційські здатності, активність, високий ступінь прийняття моральних норм, групова незалежність);
4. сфера міжособистісних контактів:
 - одноманітність міжособистісних контактів, уникання неприємної реальності, закритість при встановленні контактів, травми, недолік материнської любові, залежність від навколишніх, недолік упевненості в собі, недовіра до оточуючих людей, виражений психологічний захист, депресивні тенденції;
5. в сфері ідентичності:
 - недостатньо цілісне сприйняття статевої ролі поведінки (у школярів - значимість категорій статі в самосвідомості, важливість визначення своєї статевої ідентичності);
 - велике значення групової ідентичності – численні позначення належності до субкультури Емо (для школярів - властива приналежність до родини, до навчальної групи);
 - низький рівень «Рефлексивного Я», негативне відношення до себе;
 - негативізм стосовно себе, виражені захисні механізми, демонстративність наявності нецензурної лексики та сленгу у підлітків Емо.

Так, групі підлітків Емо властиві в більшій мірі залежність від групи, депресивні тенденції, недовіра до оточуючих, недостатньо сформоване уявлення своєї статі.

На основі існуючого дослідження планується провести аналіз декількох сучасних молодіжних субкультур, та зробити акцент на існуванні травматичного досвіду, проаналізувати можливі причини цих травм, виявити фактори, що детермінують соціальну дезадаптацію цієї молоді. Результати можуть показати можливі причини уходу молоді в альтернативні культурні групи та відриву від соціуму.

Література

1. Громов А.В., Кузин О.С. «Неформали. Хто є хто?» - М., 1990р. С.228
2. Козлова А.А. «Молодіжний екстремізм» під ред. Зі Спбгу, 1996р. с.176.
3. Кон И.С. «Молодь» БСЭ. 3-е ізд. С.328
4. Культурологія: Підручник для студ. техн. вузів (Під ред. Н.Г. Багдасар'ян). - М.: Вишш. школа, 1999. С.654
5. Левикова С. И. Молодіжна субкультура: Учеб. посібник. М., 2004. С.302
6. Левичева В. Ф. Молодіжний Вавилон. М., 1989. С.320
7. Лотман Ю.М. «Кілька думок про типологію культури» У кн.: «Мова культури й проблеми переводу» - М., 1987. С.219
8. Мухіна В.С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, отрочество: Підручник для студ. вузів. - 5-й изд., стереотип. - М.: Видавничий центр «Академія», 2000. С.458
9. «За написаними законами вулиці...» - М: Юридлит, 1991р. с.120
10. Pilkington, H. Russia's Youth and its Culture: A Nation's constructors and Constructed p.132.
11. Routledge, 1994; Pilkington, H. (ed.) Gender, Generation and Identity in Contemporary Russia. Routledge, 1996, p.322.
12. The Problem of Ego-Identity», J. Amer. Psyc. Assoc., 4:56-121. С.320
13. <http://psyfactor.org/lib/subkult.htm>
14. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Інтровертність>

УДК 159.922.616.692

Асинхронии психосексуального развития у девочек-подростков с ювенильными маточными кровотечениями

Гришко А.А.

В статье рассматриваются актуальные вопросы относительно изучения патогенеза таких нарушений гинекологической сферы в подростковом возрасте как ювенильные маточные кровотечения. Последние имеют значительную распространенность среди гинекологических заболеваний у девушек-подростков. На основании результатов исследования выявлено, что нарушение психосексуального развития может становиться одним из патогенных факторов формирования заболеваний гинекологической сферы, в частности ювенильных маточных кровотечений.

Ключевые слова: подростковый период, ювенильные маточные кровотечения, половое развитие, половое воспитание, самосознание, половая роль, психосексуальные ориентации, асинхронии психосексуального развития, патогенные факторы.

У статті розглядаються актуальні питання щодо вивчення патогенезу таких порушень гінекологічної сфери у підлітковому віці як ювенільні маткові кровотечі. Останні мають значну поширеність серед гінекологічних захворювань у дівчат-підлітків. На підставі результатів дослідження виявлено, що порушення психосексуального розвитку може ставати одним із патогенних чинників формування захворювань гінекологічної сфери, зокрема ювенільних маткових кровотеч.

Ключові слова: підлітковий період, ювенільні маткові кровотечі, статевий розвиток, статево виховання, самосвідомість, статева роль, психосексуальні орієнтації, асинхронії психосексуального розвитку, патогенні чинники.

In the article questions are examined in relation to the study of pathogeny of such violations of gynaecological sphere in teens as a juvenile uterine bleeding. The last have considerable prevalence among gynaecological diseases for girls-teenagers. On the basis of results researches are exposed, that violation of psychosexual development can become one of pathogenic factors of forming of diseases of gynaecological sphere, in particular juvenile uterine bleeding.

Keywords: juvenile period, juvenile uterine bleeding, sexual development, sexual education, consciousness, sexual role, psychosexual orientations, asynchronous of psychosexual development, pathogenic factors.

Постановка проблемы. Психосексуальное развитие человека начинается с первых месяцев его жизни. Это сложный многомерный процесс, имеющий определенные стадии и специфические механизмы. Вопросы психосексуального развития рассматривались как отечественными, так и зарубежными авторами [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11]. Каждая из существующих теорий вносит свой вклад в формирование всеобъемлющего представления о процессе развития человека. По замечанию целого ряда авторов [1, 2, 4, 5, 6, 8, 10] на каждом из этапов психосексуального развития возможно влияние патогенных факторов, которые могут привести к соответствующим нарушениям, в частности, асинхрониям психосексуального развития, то есть несвоевременному становлению сексуальности. Асинхронии психосексуального развития, в свою очередь, могут становиться патогенетическим и/или предрасполагающим фактором формирования неврозов, психосоматических расстройств и т. п. [5]. Данная проблема становится важной в свете распространения эндокриннозависимых гинекологических заболеваний среди подростков, относящихся к психосоматической патологии [12, 13], в частности ювенильных маточных кровотечений (далее ЮМК). По данным Украинского научно-исследовательского института охраны здоровья детей и подростков они составляют в структуре детской гинекологической заболеваемости 25 % [12].

Анализ проблемы. В отечественной сексологии разработана концепция психосексуального дизонтогенеза [2, 6], которая дает возможность правильно понять этапы развития сексуальности, выявить причины и условия возникновения ее нарушений. Так, В.М. Маслов, И.Л. Ботнева, Г.С. Васильченко выделяют следующие возрастные периоды в становлении сексуальности индивида [6]: 1) парапубертатный период (1-7 лет) – формирование полового самосознания (I этап психосексуального развития); 2) препубертатный период (7-13 лет) – формирование стереотипа полоролевого поведения (II этап психосексуального развития); 3) пубертатный период (12-18 лет) – половое созревание, формирования платонического, эротического и сексуального либидо (первые две стадии III этапа психосексуального развития); 4) переходной период становления сексуальности (16-26 лет) – начало половой жизни (последняя стадия III этапа психосексуального развития и завершение формирования сексуального либидо); 5) период зрелой сексуальности (26-55 лет); 6) инволюционный период (51-70 лет) – снижение половой активности, регресс сексуального либидо. Психосексуальное развитие, таким образом, представляет собой один из аспектов индивидуального психического развития. Его завершение знаменуется вступлением в период зрелой сексуальности. При этом выделяются три этапа психосексуального развития [2].

В литературе [2, 3, 5] отмечается, что нарушения, происходящие на тех или иных этапах психосексуального развития, приводят к его грубым деформациям, сказывающимся на формировании личности. Асинхронии психосексуального развития, таким образом, могут становиться серьезным патогенным фактором, влияющим на личность девочек-подростков и, как следствие, предрасполагать заболевания гинекологической сферы.

Цель исследования. Изучение особенностей психосексуального развития девочек подросткового возраста, страдающих ЮМК.

Методы исследования. Для изучения особенностей психосексуального развития девочек использовалось полуструктурированное диагностическое интервью. При обработке данных применялся критерий углового преобразования Фишера.

Описание выборки. Исследование проводилось на базе гинекологического отделения Украинского Научно-исследовательского института охраны здоровья детей и подростков, а также общеобразовательных школ г. Харькова. В исследовании приняли участие девочки, страдающие ЮМК, и здоровые девочки (контрольная группа) в возрасте 13-17 лет. Общее количество девочек – 199 человек.

Результаты исследования. На основании полученных данных можно утверждать, что половое самосознание у всех обследованных было правильным. У девочек, страдающих ЮМК, также как и у здоровых представлены основные новообразования – любопытство, направленное на половые признаки, изучение половых органов, социо-сексуальные игры, посредством которых становится возможным изучение тела других. Однако, по сравнению с контрольной группой такие социо-сексуальные игры как «дочки-матери», «семья», «доктор», «больница» значимо меньше представлены среди девочек с ЮМК. При этом процент девочек с ЮМК, играющих в так называемые «мальчишечьи игры» - игры с машинками, в войну - значимо выше по сравнению со здоровыми. Таким образом, при своевременном формировании правильного полового самосознания у девочек с ЮМК отсутствует необходимое закрепление установок относительно половой идентичности. Неудовлетворительному закреплению установок относительно полового самосознания может способствовать и тот факт, что девочки с ЮМК в детстве имели ограниченный контакт с матерью. По указанию Д.Н. Исаева, В.Е. Кагана, И.С. Кона и др. [4, 7, 8, 13], контакт с матерью оказывается наиболее значимым для девочки данного возраста, так как в процессе этого взаимодействия происходит формирование интернализированных представлений о своей половой роли. Из указанного следует, что у девочек, страдающих ЮМК, произошло осознание половых различий, своей половой принадлежности, однако достаточной половой дифференцировки поведения и установок (стиль поведения мальчиков и девочек, их различия в интересах) не произошло.

Для второго этапа психосексуального развития – формирование стереотипа полоролевого поведения - характерна интенсивная социализация ребенка, выбор половой роли, отвечающий психофизиологическим особенностям ребенка и образцам маскулинности/феминности микросоциальной среды. У девочек, страдающих ЮМК, по сравнению с контрольной группой значимо меньше выражена игровая деятельность. Между тем, на этапе формирования стереотипа полоролевого поведения играм со сверстниками, в особенности ролевым и «семейным», отводится особая роль, так как они способствуют выработке и закреплению полоролевых установок [4, 7, 8]. Кроме того, девочки данной группы как и на предыдущем этапе психосексуального развития склоняются к «мальчишечьим» и подвижным играм: «казаки-разбойники»; игры в войну; спортивные игры; компьютерные игры, жанра Action, где просматривается желание игрока продемонстрировать свою силу, выносливость, хорошую реакцию, одержать победу в соревновании и т.д. Интересным является и тот факт, что девочки с ЮМК предпочитают общение и совместные игры либо со сверстниками своего пола, либо со сверстниками обоих полов. То есть, отвергая сугубо «мальчишечьи» компании, девочки с ЮМК все же выбирают игровую активность в большей степени характерную противоположному полу. Из этого следует, что формально отказываясь от мужской роли, у девочек в тоже время происходит научение полоролевому поведению противоположного пола. Такое предположение подкрепляется и анализом тех видов деятельности, которые девочки предпочитают вне учебной деятельности. Занятия шитьем, вязанием, рисованием, танцами, музыкой, которые характерны для женской популяции, значимо меньше представлены у девочек с ЮМК по сравнению с контрольной группой.

Данные о взаимодействии девочек, страдающих ЮМК, с родителями свидетельствуют, что всего 53,5 % из них интересуются занятиями мамы по дому и принимают в них участие. Однако у 46,5 % больных девочек мы можем наблюдать вовлеченность в занятия отца по дому. Это значимо отличает их от здоровой группы. Можно предположить, что образ матери либо противоречив, либо не достаточно содержателен для полноценной апробации и закрепления женской половой роли. А между тем по указанию R.J. Stoller, G. Hofstede и др. корректное полоролевое поведение родителей во многом определяет формирование адекватного полоролевого поведения ребенка [7, 13, 14, 15].

Такое положение вещей проявляется и при выборе девочками с ЮМК своего внешнего образа. Так при выборе одежды девочки предпочитают стиль «унисекс» (73,7 %), который включает в себя как элементы женской, так и элементы мужской одежды. А при выборе прически предпочтение отдают либо длинным волосам (52,5 %), либо короткой стрижке (47,5 %). Для здоровых девочек более характерен выбор женского стиля одежды (64 %) и более женственных причесок (длинные волосы – 63 %, волосы средней длины – 20 %).

Таким образом, можно утверждать, что для девочек с ЮМК характерны затруднения относительно выработки женских полоролевых установок, осознания адекватных моделей мужественности и женственности. Как следствие, у них возникает конфликт между маскулинной полоролевой ориентацией и необходимостью принятия женской половой роли.

Неудовлетворительное течение первого и второго этапов психосексуального развития у девочек с ЮМК неблагоприятно сказываются и на прохождении ими третьего этапа - формирования психосексуальных ориентаций. Это период полового созревания, формирования платонического, эротического и сексуального либидо. Так, формирование платонического либидо характеризуется возникновением интереса, обожания по отношению к представителям противоположного пола; желанием нравиться; появлением платонических сновидений, фантазий, платонического общения, первых свиданий и т.д. [2, 3, 8]. У страдающих ЮМК интерес к противоположному полу появляется у 51,5 %, в возрасте 10-11 лет, и у 42,4 % в 14-15 лет. Это отличает больных девочек от контрольной группы, где такой интерес отмечается уже к 6-7 годам абсолютно у всех. Желание нравиться противоположному полу у девочек контрольной группы появляется в том же возрасте и также характерно для всех. В то время как среди больных девочек это отмечается у 49,5 % в 10-11-летнем возрасте и у 42,4 % в возрасте 14-15 лет. Такие показатели указывают на задержку в формировании платонического либидо у девочек, страдающих ЮМК. Кроме того, 10-11-летние девочки с ЮМК утверждают, что им нравится мальчик, они хотят нравиться ему, но «... я никогда не подам вида и не проявлю своих чувств...». А те девушки, у которых интерес возникает позже (в 14-15 лет) проявляют больший интерес не к самому молодому человеку, а к атрибутам этих взаимоотношений – «Мне нравится, когда молодой человек за

мною ухаживает, проявляет знаки внимания, дарит хорошие подарки...»).

Такие новообразования как платонические фантазии, сновидения, интерес к фильмам, книгам платонической направленности у части девочек, страдающих ЮМК, начинают проявляться в 10-12-летнем возрасте, а у части в возрасте 14-15 лет. Это вновь демонстрирует их отставание от контрольной группы в среднем на 2-4 года. Содержание фантазий и сновидений девочек с ЮМК свидетельствует об их противоречивом отношении к противоположному полу.

Очевидно, что девочки с ЮМК не своевременно и не в достаточной степени накапливают информацию необходимую для дальнейшего развития межполового поведения. Как следствие, проявление кокетства, заигрывание с представителями противоположного, переписка и т.п. проявляется лишь у 36,4 % девочек с ЮМК в возрасте 11-12 лет, а у 31,3 % - в 14-15 лет. В то время как все указанные проявления наблюдаются у 95 % здоровых девочек 8-9-летнего возраста. Для 86 % девочек контрольной группы в 12-13 лет характерно начало первых встреч, прогулок, свиданий с мальчиками. У части девочек с ЮМК первые свидания начинаются с 11-12-летнего возраста (42,4 %), а у части в возрасте 14-15 лет (39,4 %). Но следует отметить, что у больных девочек частота свиданий доминирует по сравнению с контрольной группой. Таким образом, наблюдается диссонанс – девочки с ЮМК являются недостаточно готовыми к реализации платонического либидо, но у примерно половины из них реализация наблюдается раньше, чем в контрольной группе.

Следует заметить, что задержка в формировании платонического либидо и его неадекватная реализация связаны, прежде всего, с особенностями отношения девочек к противоположному полу. Девочки либо противостоят молодыми людьми, соперничают, либо проявляют безразличие по отношению к ним. Можно предположить, что это основывается на конфликтных взаимоотношениях с отцом, усвоении неадекватных материнских моделей взаимоотношений с противоположным полом [9, 10].

Вторую стадию этапа формирования психосексуальных ориентаций – формирование эротического либидо – сопровождает появление эротических фантазий и сновидений, интерес к фильмам, литературе сексуально-эротического характера, демонстрация противоположному полу своей физической привлекательности, участие в эротических играх со сверстниками, свидания с молодыми людьми, которые сопровождаются поцелуями, ласками и т.п. Так, у больных девочек сновидения эротического порядка появляются лишь 41,4 % случаев, в то время как у девочек контрольной группы это отмечается в 78 % случаев. У 35,4 % девочек с ЮМК сновидения подобного рода начинают появляться лишь к 14-15 годам, в чем они значительно отстают от здоровых девочек. Та же картина наблюдается и с фантазиями эротического характера. При этом сновидения и фантазии эротического порядка у девочек с ЮМК не выражены и характеризуются ими следующим образом: «...это набор картинок не про меня». Встречаются случаи, когда у девочек присутствуют эротические сны, но нет эротических фантазий, только платонические. Таким образом, можно говорить о вытеснении мыслей эротической направленности. Интерес к фильмам и книгам сексуально-эротической направленности у девочек с ЮМК возникает в возрасте 11-12 лет, что характерно и для контрольной группы. Однако у последних он наблюдается в 100 % случаев, а у больных девочек в 43,5 % случаев. Кроме того, если у здоровых девочек просмотр фильмов и прочтение литературы такого порядка вызывает усиление интереса, увеличение частоты фантазий эротического характера и связано с положительными эмоциями, то у девочек с ЮМК это сопровождается негативными или амбивалентными эмоциями, снижает частоту эротического фантазирования. Говоря о реализации эротического либидо, следует отметить, что девочки с ЮМК, как и девочки контрольной группы, участвуют в играх со сверстниками, носящих эротический характер с 12-13-летнего возраста. Однако, процент участвующих в играх девочек с ЮМК значимо низкий (58,6 %) по сравнению со здоровыми (100 %). При этом, по возрасту появления желания продемонстрировать свою физическую привлекательность и сексуальность девочки, страдающие ЮМК, не отстают от контрольной группы. 41,4 % девочек с ЮМК с 12-13-летнего возраста достаточно активно демонстрируют себя, желая привлечь внимание противоположного пола. Что касается встреч и свиданий, где возможна реализация эротического либидо через поцелуи, ласки, то у девочек с ЮМК их процент значимо ниже (44,4%) по сравнению с контрольной группой. Однако, для больных девочек характерно более раннее появление свиданий, сопровождающихся поцелуями и ласками. И это происходит не потому, что они готовы к эротическим взаимоотношениям с противоположным полом, а для того «... чтобы быть как все», «только так можно привлечь внимание мальчиков».

Из сказанного видно, что девочки, страдающие ЮМК не готовы к реализации эротического либидо (по причине его не сформированности), но вступают во взаимоотношения эротического характера. Как следствие их отношения с противоположным полом можно рассматривать как «субъект-объектные», где представитель противоположного пола выступает в роли объекта, а женственность, привлекательность в свою очередь, становятся для девочек всего лишь инструментами для привлечения внимания объекта.

Третья стадия – формирования сексуального либидо – сопровождается появлением сновидений и фантазий сексуального порядка, началом половой жизни, чередованием сексуальных эксцессов и периодов абстиненции и мастурбации. У девочек с ЮМК, первыми возникают фантазии сексуального характера в 11-12 лет. Однако они являются не выраженными, скудными и представлены у значимо меньшего числа девочек по сравнению с контрольной группой (у 61,6 %). С 12-13 лет отмечается появление сновидения сексуального порядка, но они также характерны для небольшого числа девочек с ЮМК – 49,5 %. Тот факт, что первыми появляются фантазии и лишь затем сновидения может указывать на то, что у девочек с ЮМК телесные желания запаздывают, а начало сексуальных фантазий может происходить за счет других стимуляторов, например, социально-психологического порядка – быть не хуже других, привлечь к себе внимание и т.д. Если обратить внимание на отношение девочек к своим снам и фантазиям сексуального порядка, то мы увидим, что в одних случаях они сопровождаются чувством стыда, неприятия, «грязности». Особенно это касается сновидений, так как их девочки контролировать не могут. В других случаях, девочки плохо помнят свои сновидения, утверждают, что видят их редко и деталей не помнят. И в том, и в другом случае наблюдается вытеснение

своей сексуальности, не принятие ее. Данный факт подтверждает и общее отношение девочек с ЮМК к половой близости – доминирует отрицательное и амбивалентное отношение, в то время как в контрольной группе доминантным является положительное и неопределенное отношение к сексу, а отрицательное вообще отсутствует.

Формы сексуальной активности, которые выбираются здоровыми девочками и страдающими ЮМК также значительно отличают их друг от друга. В контрольной группе с 10-11 лет 76 % девочек признают мастурбационный опыт, который сопровождается у них в 67,4 % случаев нейтральным отношением, в 23,4 % случаев положительным, и лишь в 9,2 % случаях – отрицательным отношением. Мастурбация у девочек, как правило, сопровождается эротическим образным фантазированием, но не завершается оргазмом. Положение вещей меняется в возрастном промежутке 13-14 лет, когда ранняя допубертатная мастурбация меняется на сопровождаемую оргазмом. По мнению А.Е. Личко [5] такая подростковая мастурбация относится к реакциям, обусловленным формирующимся сексуальным влечением. В группе с ЮМК опыт мастурбации отмечается лишь у 5,1 % девочек с 15-16-летнего возраста. При этом мастурбационный процесс не сопровождается ни эротическим, ни сексуальным фантазированием и не завершается оргазмом. Мастурбация отличается низкой частотой проявления и в 100 % случаев девочки относились к этому опыту отрицательно, испытывая чувство вины и стыда за свои действия. По замечанию Блюма Г. «...чувство вины и стыда, связанные с мастурбацией, возникают не из-за нее самой, а скорее в результате разных вариантов прохождения эдипова комплекса» [11]. Таким образом, мы возвращаемся к мнению о неадекватном прохождении девочками с ЮМК эдипальной фазы и сталкиваемся с задержанным формированием сексуального либидо. В тоже время 15,2 % девочек, страдающих ЮМК, прибегали к такой форме сексуальной активности как петтинг с 14-15 лет. В контрольной группе подобный опыт отсутствуют. Что касается начала половой жизни, то у 67 % здоровых девочек такая активность наблюдается к 16-17 годам. В группе же, страдающих ЮМК, начало половой жизни отмечено в среднем на год раньше (15-16 лет), но у значительно меньшего процента девочек – 12,1. У остальных процесс перехода к половой жизни с партнером затягивается.

Выводы.

1. У девочек-подростков, страдающих ЮМК, наблюдаются задержки на каждом из этапов психосексуального развития, что представляет собой один из вариантов асинхроний психосексуального развития.

2. Асинхронии психосексуального развития у девочек с ЮМК можно отнести к сочетанным, так как задержка становления сексуальности связана с комбинированным взаимодействием двух факторов – социальным и психологическим. Асинхронии социогенного порядка вызваны неправильным половым воспитанием; психогенного порядка – связаны с патохарактерологическим развитием личности.

3. Анализ данных позволяет предполагать наличие патогенетической и/или предрасполагающей роли асинхроний психосексуального развития в формировании такого заболевания гинекологической сферы как ЮМК.

4. Вместе с тем, полученные результаты не являются достаточными для указания прочной взаимосвязи между нарушениями психосексуального развития и возникновением, течением заболеваний репродуктивной системы девочек-подростков (на материале ювенильных маточных кровотечений). Изложенные предположения требуют более глубокого исследования.

Литература

1. Буртянский Д.Л. Медицинская сексология / Д.Л. Буртянский, В.В. Кришталь, Г.В. Смирнов. – Саратов: Изд-во СГУ, 1990. – 272 с.
2. Кришталь В.В. Сексология в 4-х частях / В.В. Кришталь, С.Р. Григорян. – Харьков: Академия сексологических исследований, 1999. – 1152 с.
3. Кришталь В.В. Сексология / В.В. Кришталь, Є.В. Кришталь, Т.В. Кришталь. – Харків: Фоліо, 2008. – 990 с.
4. Кон И.С. Введение в сексологию / И.С. Кон. – М.: Медицина, 1988. – 319 с.
5. Луценко А.Г. Асинхронии психосексуального развития / А.Г. Луценко. – Харьков: «Основа», 1996. – 208 с.
6. Маслов В.М. Нарушения психосексуального развития / В.М. Маслов, И.Л. Ботнева, Г.С. Васильченко. – М.: Медицина, 1983. – С. 27 -115.
7. Сексология / Под научной редакцией Д.Н. Исаева. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
8. Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие / М. Кле. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
9. Келли Г.Ф. Основы современной сексологии / Г.Ф. Келли. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 896 с.
10. Мастерс У. Основы сексологии / У. Мастерс, В. Джонсон, Р. Колодны. – М.: Мир, 1998. – 692 с.
11. Handbook of human sexuality / Ed. B. Wolman, J. Money. – Prentice-Hall, 1980. – 365 p.
12. Лікування дівчат-підлітків із порушеннями статевого розвитку і менструальної функції. Методичні рекомендації / Під ред. С.О. Левенець; Український науково-дослідницький інститут охорони здоров'я дітей та підлітків. – Х., 2005. – 38 с.
13. Исаев Д.М. Психогигиена пола у детей / Д.М. Исаев, В.Е. Каган. - Л.: Медицина, 1986. - 336 с.
14. Hofstede G. Masculinity/Femininity as a dimension of culture // Masculinity and Femininity. The taboo dimension of National Cultures / Ed. By G. Hofstede. – Thousand Oaks, CA, New Delhi, London: Sage Publications, Inc. – 1998. - P. 3. - 28.
15. Stoller R.J. Sex and gender / R.J. Stoller. – New-York: Science House, 1968. – Vol. 1.

УДК 316.6

Вчинкові механізми етнічної самоідентифікації та індивідуалізації

Дідух М.Л.

Статтю присвячено теоретичному аналізу проблеми етнічної індивідуалізації в умовах сучасного полікультурного середовища. Економічні кризи та трансформації суспільства сприяють свідомому здійсненню вчинку етнічної індивідуалізації. Розглянуто структуру та передумови означеного процесу.

Ключові слова: етнопсихологія, індивідуалізація, архетип, учинок, полікультурне середовище, базові міфологеми, ідентичність.

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы этнической индивидуации в условиях современного поликультурного среды. Экономические кризисы и трансформации общества способствуют сознательному осуществлению поступка этнической индивидуации. Рассмотрена структура и предпосылки обозначенного процесса.

Ключевые слова: этнопсихология, индивидуации, архетип, поступок, поликультурное среда, базовые мифологеми, идентичность.

This article is devoted to theoretical analysis of ethnic problems of individuation in contemporary multicultural environment. Economic crises and contribute to the transformation of a society conscious implementation of the act of ethnic individuation. The structure and conditions of the designated process.

Keywords: ethnic psychology, individuation, archetype, action, multicultural environment, the basic myth, identity.

Сучасна людина перебуває у мультикультурному середовищі, котре щоденно створює ситуацію протиріччя, а іноді і дилемного вибору між системами цінностей та моралі, властивих різним культурам. Перебування у межах усталеної традиційної культури не створювало для суб'єкта необхідності вчинкової активності, бо нормативи моральності були жорстко регламентовані культурною традицією. Сучасна маргіналізація населення, міграційні процеси, широкий доступ до інтернету та засобів масової інформації надає людині не один, а декілька, часто несумісних між собою варіантів уявлень щодо «правильної» системи переконань та виборів.

Особливої актуальності ця проблематика набуває на території України, яка є багатонаціональною державою, що слугує деяким «кордоном» між Росією та країнами Західної Європи. Вплив релігії та традиційних цінностей на мотиваційну структуру особистості суттєво зменшився протягом останнього сторіччя, а нова традиція та нормативи культури не встигли сформуватися. Тому у житті як окремого індивіда, так і народу у цілому особливої сили набуває проблематика вчинкової активності, індивідуалізації, і відмови від проєкції та інтроєкції та пошуку власної системи цінностей та переконань.

Метою нашого теоретичного дослідження є виявлення вчинкових механізмів індивідуалізації у полікультурному середовищі.

В.О Татенко звернув увагу на те, що «існують вчинки, які взагалі можуть не виявляти себе зовні, наприклад, коли внаслідок напруженої внутрішньої боротьби з самим собою індивід кардинально змінює свою життєву позицію, ставлення до себе або до оточуючих, до справи, що уявлялася найголовнішою у житті тощо. Такого роду вчинки здійснюються у суб'єктивному просторі і там структуруються на внутрішнє та зовнішнє з усіма суперечностями, що можуть виникати між ними» [4, стр.410].

Типовим прикладом саме такого вчинку можна вважати процес індивідуалізації.

Аналіз головних суперечностей учинкових структур.

Головними протиріччями, що зумовлюють необхідність виникнення цього вчинку є протиріччя між об'єктивною необхідністю пристосування до нового полікультурного середовища та суб'єктивного сприйняття цієї необхідності як позитивного виклику, або як вимушеності та тиску обставин. На наступному рівні виникає протиріччя між зовнішнім пристосуванням (свідомій демонстрації необхідної поведінки) та внутрішнім опором або прийняттям нового стилю діяльності. Свідоме прагнення до нового, до змін своєї індивідуальності може блокуватися під впливом неусвідомленого психологічного захисту. Раціональні дії, спрямовані на перегляд своїх переконань, життєвих стратегій та диспозицій, супроводжуються почуттями ірраціональної тривоги або гніву, активізації тіньових аспектів особистості. Прагнення до самоприйняття та індивідуалізації сприймається як несумісне з самоперетворенням, а прагнення до етнічної ідентифікації вступає у протиріччя з вимогами та несвідомими та несвідомими інтроєктами системи цінностей інших культур. У ході вчинку етно-культурної індивідуалізації часто виникає стан аномії: втрачаються попередні сенси життя, етнічні стереотипи та створюється простір для більш глибокого розуміння сутності буття.

Таким чином, реалістичний та дещо буденний процес пристосування до нових умов полікультурного контексту існування може спричинити вихід індивідуальності на трансцендентне усвідомлення самого себе.

Базові міфологеми етнічної індивідуалізації

У культурно-історичному контексті вчинок етнічної індивідуалізації вперше виникає у межах давньо-іудейської традиції: усвідомлення Мойсеєм власної національної належності та місії щодо спасіння свого народу, що призводить до глобального вчинку, здійсненого всім народом. У «Книзі Естер» провідною стає ідея, що відкрита належність до свого народу, його

згуртованість та протистояння, насамперед, втраті духовності як об'єднуючого чинника є неодмінним кроком індивідуалізації. Тут, навпаки, об'єднані сили народу надають Естер достатньої наснаги для здійснення власного вчинку. У християнській традиції цей феномен, насамперед, пов'язано з каяттям грішників, трансформацією з розбійника у святого. Ці внутрішні трансформації причинно зумовлені впливом Божого духу, проявами благодаті. З настанням нових часів, увага починає звертатись і на активність самого суб'єкта, що, кидаючи виклик зовнішнім обставинам, не поступається почуттям національної гордості. Найбільш яскравими літературними прикладами дії цієї міфологеми є образ Тіля Уленшпігеля, створений Ш. Де Костером, та Тараса Бульби. У двадцятому сторіччі ідея індивідуалізації через усвідомлення своєї національної належності та перегляд установок та цінностей власної культури проявляється у творах Бердяєва. Натомість виникає і протилежна ідея – Людини Всесвіту, для котрої національна належність не є ані важливою, ані бажаною. Фашизм та подальше каяття на довгі роки зробив тему етнічного та національного дещо «табуованою» у науковій спільноті. Гуманістична та екзистенціальна психологія і філософія спрямували увагу людини не на самоперетворення та адаптацію до вимог етно-культурного середовища, а, навпаки, на само-прийняття та прийняття інших такими, як вони є. Це викликало суспільні наслідки у вигляді створення специфічних субкультур: насамперед, хіпі, що спробували реалізувати означені принципи у реальності, антипсихіатричного руху тощо. Міфічні уявлення про Едем, у якому лев лежатиме поруч з ягням, здавалися частині населення достатньо реалістичними. У цей же час на суспільному рівні на зміну етнічному протистоянню виходить протистояння соціалістичного та капіталістичного світу. Практично водночас проголошуються гасла етнічної толерантності та «нової етнічної спільноти радянського народу». Фокус учинкової активності спрямовується на захист та прийняття цінностей інших представників власного соціуму – негрів («Вбити пересмішника» Харпер Лі), кохання між представниками різних національностей («Дикий собака Дінго» Р.І. Фраерман). Наступна генерація – яппі - виявилася уособленням четвертої стадії індивідуалізації. На четвертій стадії місце, що його займала віра, спустошується, а рішення приймаються на основі прагматично-реалістичного світогляду. Принципи стають відносними та залежними від культурної системи приписів та очікувань. Четверта стадія призводить до дещо перебільшеного уявлення про людське Его, людина стає Богом сама для себе. У психології та суспільстві цю ідею втілило НЛП. Його представники переконані, що можна змоделювати ефективну поведінку та систему мислення однієї особи та «вбудувати» її будь-якому іншому, якщо він цього хоче. На пострадянському просторі протягом останніх двадцяти років відбулися соціальні зміни, що змусили більшість дорослого населення до процесу етнічної індивідуалізації. Ті кризові стани, що були пов'язані раніше лише з міграцією та акультурацією сталися з людьми, що не прагнули до будь-яких змін. Для багатьох змінилося етно-культурне та мовне середовище: відокремлення та прагнення до національного відродження у нових державах змусило до переходу більшості до спілкування на державних мовах. Економічна криза 90-х викликала масове безробіття та трудову міграцію до інших країн. Ті, що змогли пристосуватися до нових умов ринкової економіки швидше за інших, створили прошарок «бізнесменів» зі своїми традиціями та нормами. Суспільні зміни викликали і суттєвий перегляд переконань та життєвих диспозицій – домінуюча комуністична ідеологія змінилася на невизначене різноманіття поглядів. Така швидкість та інтенсивність змін викликала у багатьох людей відчуття втрати життєвої перспективи та сенсу життя [1], а у деякого навпаки – сприйняття нових, більш широких можливостей життєтворчості [2; 8]. Цікаво, що під час дуже інтенсивного процесу етнічної ідентифікації та індивідуалізації у суспільстві, індивідуальна та особистісна складові цього процесу зазнали досить незначної рефлексії у психологічних працях [6]. Сучасне інформаційне полікультурне середовище ставить людей перед фактом напрацювання адаптивних стратегій, а науковців – перед необхідністю більш детального дослідження вчинку етнічної індивідуалізації, зокрема на моделі представників різних етнічних груп, що мешкають на території України, та зазнають різноманітних впливів – репатріації кримсько-татарського народу, трудової міграції західних регіонів, впливу російськомовних ЗМІ тощо.

Аналіз духовних рівнів учинку самоперетворення.

На індивідуальному рівні на початку вчинку самоперетворення відбувається усвідомлення розбіжностей між вимогами полікультурного середовища та наявною системою дій та системою переконань. Відбувається перегляд власних життєвих та неусвідомлених етнічних диспозицій з метою їхнього узгодження між собою та з наявною соціальною реальністю. Ці дії відбуваються переважно з опорою на реальність, що наявна «тут і тепер», та майбутню власну життєву перспективу. Для деяких осіб буває корисним і усвідомлення минулого досвіду свого народу та його традиційних цінностей та приписів. Наслідком цього процесу для окремої індивідуальності стає припинення внутрішньої боротьби та реалізація конкретних дій, спрямованих на той чи інший варіант етнічної індивідуалізації.

На груповому рівні відбувається зміна світогляду та стилю діяльності досить великих груп населення. У нашому дослідженні найбільшу цікавість привернули дві групи: дорослі у віці 40–50 років, що пройшли процес соціалізації у Радянському Союзі, перебуваючи, адаптацію до умов та цінностей сучасної України, та особи юнацького віку (18–22 роки), що виховувалися вже за умов незалежної України. У ході пілотажного дослідження виявлено суттєві відмінності у сприйманні часу. Для дорослих українців минуле, сучасне та майбутнє не мають ніякого зв'язку між собою, не створювали цілісного конструкту. Для української молоді час сприймається як

цілісний конструкт, у якому у 35% випадків перевага надавалася минулому, 59% - майбутньому і лише 6% респондентів фокусують основну увагу на сучасному. У кримських татар не виявлено такої різниці, як у дорослих, так і в осіб юнацького віку переважає «розірване» сприймання суб'єктивного часу. Це може бути пов'язане з наявністю у цьому народі травмуючого досвіду примусової евакуації та практично такої ж примусової репатріації, що поєднується з сучасною ситуацією соціальної невизначеності та нестабільності.

Протягом останніх двадцяти років уся Україна здійснює глобальний процес самоперетворення, адаптуючись до сучасного європейського загалу. Доводиться водночас відроджувати національну самосвідомість та пристосовуватись до процесів глобалізації, розвивати ринкову економіку та зберігати державний контроль більшості галузей виробництва ... Це створює ситуацію постійної невизначеності соціальних норм та цінностей, суспільної нестабільності, тому мешканцям України доводиться формувати власні міфологеми, пов'язані, у першу чергу, з героїчним або жертвним минулим. Однією з визначальних міфологем етнічного несвідомого України стає ідея смерті-відродження, що створює неусвідомлене переконання щодо минулості, незначущості наявних проблем та негараздів.

Аналіз можливого та дійсного в учинковому діянні

Учинкова ситуація, що виникає у процесі етнічної індивідуалізації, містить багато можливостей: від відмови від свого коріння - до радикального націоналізму. Процес етнічної ідентифікації є більш лінійним: людина з дитинства має уявлення щодо власної національної належності та протягом життя свідомо формує особистісне ставлення до цього факту своєї біографії.

Г. У. Солдатова [5] звертає увагу на динаміку ідентифікації в етнічному контексті. Спираючись на теорію соціальної ідентичності Г. Теджфела, вона висуває такі теоретичні положення:

- індивід, розглядаючи себе як члена якоїсь соціальної групи, прагне оцінити її позитивно, підіймаючи як статус групи, так і власну самооцінку;
- емоційний компонент ідентичності полягає в усвідомленні факту своєї належності до групи у вигляді різних почуттів.

У процесі соціальної та етнічної ідентифікації відбувається не лише формування емоційно-оцінного ставлення до власної групи, а й відмежування та оцінювання інших етнічних груп. На відміну від процесу ідентифікації, процес етнічної індивідуалізації має більшу варіативність та складність.

Є. І. Головаха [1] вважає, що загибель радянської моноетнічної держави призвела до розпаду сформованого за десятиріччя образу світу, що викликало масову дезорієнтацію, втрату попередніх цінностей та переконань. За таких обставин світ для людини та людина для самої себе перестають бути зрозумілими. Втрата ідентифікації проявляється як дезадаптація: втрата можливості вести себе таким чином, щоб реакції зовнішнього середовища відповідали твоїм намірам та чеканням. Людина помічає, що люди перестали реагувати на її поведінку звичним чином. Такий стан викликає почуття непевності та інші симптоми дезадаптації. На думку зазначеного автора, ідентифікація, сформована у процесі соціалізації, може бути втрачена унаслідок двох основних причин:

- кардинальних психологічних зрушень;
- швидких та значних змін в оточуючому соціальному середовищі.

У результаті цього процесу суспільна нестабільність та наявність полікультурного впливу може виявитися бодай неприємним але необхідним поштовхом до формулювання та суб'єктивного вирішення світоглядних та трансцендентальних питань.

Аналіз трансцендентної сутності вчинку етнічної індивідуалізації

На жаль, проблеми вчинку етнічної індивідуалізації та його творчої сутності привертають недостатню увагу у вітчизняній та зарубіжній психології.

У зв'язку з особливостями пострадянського простору проблема соціальної ідентичності набула етнічного забарвлення і, спряючи етнічній інтеграції, вона стала перешкоджати загальному суспільному об'єднанню. Порушення взаємодії між свідомим та неусвідомленим рівнем ідентичності проявляється у змінах змісту та структури національної ідентичності. Один бік цієї трансформації - це ідентифікація з Тінню: неусвідомленими, неприємними рисами національного характеру. Другий бік - ідентифікація з архетипами, прадавніми образами та архаїчними символами даного народу. Це викликає актуалізацію спогадів про драматичне чи героїчне давно минуле життя свого народу. Міфологізація архетипів робить їх надбанням усього народу, та сучасні події несвідомо починають розглядатись крізь призму минулого. Через розширення індивідуальних меж, ототожнення з національними переконаннями особистість може віднайти впевненість та стабільність. Узагальнюючи вищевикладене, можна прийти до висновку, що у часи суспільної нестабільності людина, не може зберегти ті суспільні переконання та цінності, що були для неї важливі раніше. Використовуючи міфологізацію та ототожнення з архетипами людина несвідомо підвищує суб'єктивну значущість етнічних переконань та етнічної ідентифікації, що сприяє процесу адаптації людини (а деякою мірою і суспільства у цілому) до нових обставин.

К. Г. Юнг [7], описуючи процес індивідуалізації на прикладі окремої особистості, виокремлював п'ять стадій розвитку свідомості. Спробуємо, спираючись на цю теорію, описати процес етнічної індивідуалізації дорослих та осіб юнацького віку, в яких вже відбулася етнічна ідентифікація (вони знають власну належність до якоїсь національності та мають більш-менш сформоване емоційне

ставлення до цього факту).

Першій стадії властива ідентифікація свідомості з навколишнім світом без усвідомлення межі. Свідомість та об'єкт містично поєднані у єдине ціле. Переважають механізми ідентифікації, інтроєкції та проєкції. Людина на цій стадії має усвідомлення своєї національної належності, не відокремлюючи себе від етносу, та користується усталеною системою етнічних стереотипів та проєкцій.

На другій стадії відбувається диференціація себе від навколишнього світу, причому виокремлюються значущі батьківські фігури Батька та Матері. Ці фігури стають об'єктами проєкцій, у подальшому цими об'єктами можуть стати інші члени родини, школа та вчителі, інші соціальні інституції. З етно-культурного загалу виокремлюються значущі фігури: політичних лідерів, культурних діячів, чи навіть літературних персонажів. Людина формує власну систему проєкцій на ці фігури: «Сильний лідер, що приведе країну до процвітання», або «Вурдалак Тарас Шевченко» (Олесь Бузина). Ці проєкції мають досить слабкі зв'язки з реальною дійсністю, проте визначають поведінку у ситуаціях життєвого вибору. Дослідники відзначають, що у багатьох дорослих людей переважає саме цей рівень розвитку свідомості, що не заважає їм адаптуватися до суспільства та нормально функціонувати.

На третій стадії людина починає усвідомлювати, що проєкція та її об'єкт нетотожні між собою. Всезнання та всемогутність відокремлюються та створюють світоглядні та релігійні уявлення про Бога, Істину, Справедливість тощо. Цей рівень створює велику кількість традиційних цінностей та імперативів, що їх дотримуються носії релігійної моралі. Специфічним для України є те, що поруч з релігійною мораллю на систему базових цінностей та переконань впливають архетипи: Серця, Природи, Софії, Слова, - як стверджує С. Кримський [3]. Він вважає це передумовою вивільнення духовного життя нації з ситуації одноразовості і тлінності у простір вічності. Звернення до архетипів науковець розглядає як особливий методологічний ракурс, у котрому завдяки перетворенню минулого у символ твориться смисл майбутнього.

На четвертій стадії відбувається усвідомлення та зникнення проєкцій такого типу. Місце, що його займала віра спустошується, а рішення приймаються на основі прагматично-реалістичного світогляду. Принципи стали відносними та залежними від культурної системи приписів та очікувань. Четверта стадія призводить до дещо перебільшеного уявлення про людське Его, людина стає Богом сама для себе. Саме ця стадія, наразі, є властивою для багатьох мешканців сучасної України, що перебувають у ситуації полікультурного впливу та відсутності визначеної системи моральних принципів та часової перспективи власного життя.

На п'ятій стадії відбувається інтеграція свідомого та несвідомого. Людина перестає використовувати механізм проєкції назовні, натомість звертаючи увагу на власний творчий потенціал, власну систему діалогу та підтримання рівноваги між свідомим та несвідомим. Це створює можливість позитивного усвідомлення впливу на особистість і суспільство етнічних архетипів та створення власної системи світоглядних уявлень та моральних орієнтирів.

Основні компоненти вчинку етнічної індивідуалізації

І.П. Маноха виділяє такі компоненти структури вчинку: ситуативний, мотиваційний, дійсовий, післядійсовий.

Ситуації, у яких виникають передумови для вчинку етнічної індивідуалізації, можна поділити на такі основні типи:

- 1) посилення міграційної активності;
- 2) посилення у ЗМІ полікультурної інформаційної складової, що відображується не просто у переліку новин, а й зачіпає почуття людини, демонструє раніше незрозумілу модель поведінки;
- 3) активна «національна пропаганда», що апелює до важливих міфологем народу;
- 4) соціальна та економічна нестабільність, що порушує функцію самоідентифікації та прогнозу майбутнього.

Мотивація вчинку етнічної індивідуалізації виникає у відповідь на вище вказані ситуації. Людина прагне усвідомити власне походження, зрозуміти глибинну мотивацію, котра спонукає до якогось морального вибору. Ця мотивація стосується не проблем виживання та соціальної адаптації, а за наявного достатнього рівня соціалізації у людини виникає потреба глибшого усвідомлення самої себе. Часто «пусковим механізмом» цього процесу стає якась історія з життя родини або усвідомлення при більш щільному контакті з представниками різних культур, що те, що було безперечною реальністю з дитинства, є зовсім не таким.

Дійсовий компонент проявляється у дослідженні історії та культури, власного родоводу, пошуку схожого та відмінного у традиціях та звичаях різних народів. Цей процес супроводжується дуже сильними, часто амбівалентними, емоційними переживаннями прийняття-відторгнення нової інформації. Крім зовнішньої дійсової активності відбуваються не менш активні несвідомі процеси у внутрішньому світі людини, що проявляється у сновидіннях, підвищені уваги до власної системи цінностей та переконань, супроводжується підвищенням творчої активності і, водночас, тривоги. Цей кризовий стан, пов'язаний з процесом етнічної індивідуалізації, може займати значний проміжок часу.

Напіслядійсовому етапі відбувається процес інтеграції, припинення внутрішньоособистісного конфлікту, збільшується позитивне ставлення до власного народу – його ментальності, минулого, сучасного та майбутнього. Водночас це не призводить до націоналізму, така ж повага поширюється і на представників інших етнічних груп, виникає прагнення до збагачення власного досвіду

спілкування та розуміння інших культур.

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

Література

1. Головаха Е.И. Социальное безумие: история, теория и современная практика. / Е.И. Головаха, Н.В. Панина – К.: Абрис, 1994. – 168 с.
2. Жизнь как творчество / Отв. ред. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. – К.: Наукова думка, 1985. – 303 с.
3. Кримський С. Архетипи української ментальності / Кримський С. / Проблеми теорії ментальності / М. Попович, Ю. Кисляківська, Н. Вяткіна та ін. – К., 2006. – С. 273 – 302.
4. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
5. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряжённости. / Солдатова Г.У. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
6. Холлис Дж. Мифологеми: Воплощения невидимого мира / Холлис Дж. / Пер. с англ. В. Мершавки. – М.: Класс, 2010. – 184 с.
7. Юнг Карл Густав Человек и его символы / Юнг Карл Густав, фон Франц М.-Л., Хендерсон Дж. Л., Якоби И., Яффе А. / Под общ. ред. С.Н. Сидоренко. – М.: Серебряные нити, 1998. – 260 с.
8. Ямницький В.М. Психологія життєтворчої активності особистості: Монографія. / Ямницький В.М. – Одеса: СВД Черкасово М.П., Рівне: РДГУ, 2004. – с. 359.

УДК 152.27: 343.915: 343.7

Особенности личности и эмоциональной саморегуляции осужденных, нарушающих режим содержания в местах лишения свободы

Дмитриенко Е.В.

Статья посвящена исследованию личности и эмоциональной сферы осужденных, которые нарушают режим содержания в местах лишения свободы. Показано, что нарушению режима содержания способствуют такие качества осужденных, которые свидетельствуют о наличии некоторых структурных дефицитов организации их личности, – эксплозивность, возбудимость и конфликтность. Приведены специфические ММРІ-профили, характерные для осужденных, нарушающих режим содержания в исправительной колонии. Показано, что способность неоднозначно реагировать на различные стимулы окружающей среды является фактором эмоциональной регуляции поведения осужденных, способствующим эффективной социализации и соблюдению режима содержания. Исследованы особенности самооценки эмоциональных состояний и эмоциональных черт осужденных с девиантным поведением.

Ключевые слова: саморегуляция, эмоциональная регуляция, профиль личности, девиантное поведение.

Стаття присвячена дослідженню особистості і емоційної сфери засуджених, які порушують режим утримання в місцях позбавлення волі. Показано, що порушенню режиму змісту сприяють такі якості засуджених, які свідчать про наявність деяких структурних дефіцитів організації їх особистості, – експлозивність, збудливість й конфліктність. Приведені специфічні ММРІ-профілі, що притаманні засудженим, які порушують режим утримання у виправній колонії. Показано, що здатність неоднозначно реагувати на різні стимули середовища є чинником емоційної регуляції поведінки засуджених, що сприяє ефективній соціалізації і дотриманню режиму. Досліджені особливості самооцінки емоційних станів і емоційних рис засуджених з девиантною поведінкою.

Ключові слова: саморегуляція, емоційна регуляція, особистісний профіль, девиантна поведінка.

Article about research of the person of criminals which have problems with observance of discipline. Explosive, excitability and a conflictness are basic qualities of prisoners which influence on not mode observance. Features of a self-appraisal of emotional conditions and emotional lines condemned with deviating behavior have been investigated.

Keywords: self-regulation, emotional adjusting, type of personality, rejection conduct.

Согласно концептуальной модели О.А. Конопкина саморегуляция содержит следующие составляющие: 1) цель деятельности; 2) субъективная модель значимых условий; 3) программа исполнительных действий; 4) система субъективных критериев достижения цели (критерии успеваемости); 5) контроль и оценка реальных результатов; 6) решение о коррекции системы саморегулирования [1]. Все звенья регулятивного процесса являются информационными образованиями, которые связаны между собой и приобретают содержание лишь в структуре целостного процесса саморегуляции. Между тем, категория деятельности не в состоянии описать расстройств саморегуляции в эмоционально затруднительных ситуациях – в них отсутствует традиционная структура деятельности, она становится редуцируемой. Причем, из ее структуры выпадает конституирующая составляющая часть – именно предмет деятельности, которая становится немотивированной. Качественное своеобразие таких редуцируемых форм деятельности может быть выражено альтернативой: реактивное поведение, которое связано со структурой стимуляции, – целевое поведение (Т. Tomaszewski) [2, 3]. Поэтому анализ личностных черт и особенностей эмоциональной саморегуляции осужденных посвящен определению некоторых факторов, нарушающих целевое поведение.

Цель исследования - обнаружить особенности личностных черт и эмоциональной саморегуляции осужденных, нарушающих режим содержания в местах лишения свободы.

Объект исследования – саморегуляция осужденных.

Предмет исследования - особенности личностных черт и эмоциональной саморегуляции осужденных, нарушающих режим содержания.

Выборка исследования состояла из 80 осужденных Холодногорской исправительной колонии №18 г. Харькова, осужденных за различные правонарушения совершенные впервые со сроком отбывания от 7 до 15 лет. Выборка была разделена на две группы: группа 1 (гр. 1) – осужденные, систематически нарушающие режим содержания; группа 2 (гр. 2) - осужденные, соблюдающие режим содержания. Основанием к причислению осужденного в группу 1 были следующие систематические нарушения: хранение запрещенных предметов (мобильных телефонов, денег, холодного оружия и т.д.), агрессивное поведение (участие в драках, нанесение побоев), игнорирование режима содержания (опоздания). Группы эквивалентны по объему (по 40 чел.), полу (мужчины), возрасту (средний возраст: гр. 1 – 25,6 лет; гр. 2 – 26,1 лет), сроку лишения свободы (средний срок лишения свободы составил: гр. 1 – 9,8 лет; гр. 2 – 9,3 лет).

Для исследования черт личности, влияющих на эмоциональную саморегуляцию осужденных, с помощью методики СМОЛ были выявлены усредненные личностные профили (рис. 1).

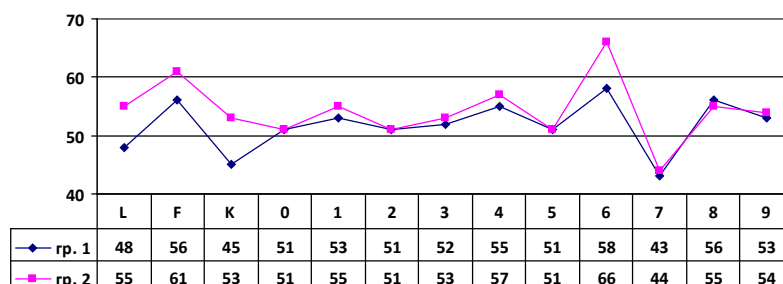


Рис. 1. Усредненные личностные профили ММРІ осужденных

Выявлено, что ММРІ-профиль в группе лиц не склонных к систематическим нарушениям режима может быть представлен (кодировка по Уелшу) 684913205/7:f/lk, а в группе склонных к таким нарушениям - 6-48193205/7:f-lk. Разница в кодировке личностных профилей засужденных отражает значение показателей по 6-й шкале - количество испытуемых с Т показателями, которые превышают 80 баллов в группе осужденных, нарушающих режим содержания значительно выше (критерий углового превращения Фишера, $U_p = 2,88$; $p < 0,01$). Высокие показатели по 6-й шкале (шкала ригидности) свидетельствуют о наличии следующих черт: устойчивость интересов; верность своим принципам; упорство в отстаивании собственной позиции, усиливающееся при противодействии внешних сил; стремление опираться на собственный опыт, а не учиться на чужих ошибках; прямолинейность. Низкая чувствительность к средовым воздействиям и инертность нервных процессов способствует накоплению аффектов с последующей агрессивной окрашенной разрядкой [4, с. 71 - 75]. Деадаптивные состояния выразительно отражают аффективно окрашенные переживания конфликтной ситуации со сверхценным отношением к объекту – враждебность, соперничество, ревность, антисоциальные эксплозивно-агрессивные реакции. Осужденные, склонные к нарушениям режима содержания, рассматривают собственное поведение как защитное, вынужденное обстоятельствами и людьми. Такая «защитная идея» своего поведения является ригидной, толерантной к изменению. В рамках данной группы осужденных встречаются следующие индивидуальные профили (кодировка по Хатаею): эксплозивность (64'8-/1320) – 8 чел. (20%), возбудимость (49'6-/270) – 6 чел. (15%) и конфликтность (6894'-/) – 5 чел. (12,5%) [Собчик, с. 73].

Описывая профиль 64'8-/1320 (эксплозивность) по сочетанию шкал можно выделить следующие специфические характеристики:

1. Взрывной тип реагирования с тенденцией к импульсивным агрессивным реакциям. Неблагоприятные условия, такие как лишение свободы, авторитарное давление, агрессия со стороны окружения и иные варианты противодействия, уязвляющие самолюбие, способствуют аффективным всплескам и дезадаптации личности (сочетание высоких показателей по 4-й и 6-й шкалам [4, с. 59] с низким показателем по 3-й шкале).

2. Слабый самоконтроль эмоциональных реакций (низкие показатели по «тормозимым чертам» - 1-й, 2-й и 0-й шкалам).

3. Пассивное отношение к конфликту со стремлением уйти от решения проблемы (показатели 1-й шкалы превалируют над 3-й [4, с. 44]).

Описывая профиль 49'6-/270 (возбудимость) по сочетанию шкал можно выделить следующие специфические характеристики:

1. Психопатические черты возбудимого типа - выраженная импульсивность и конфликтность (сочетание высоких показателей по шкалам стенического регистра – 4-й, 9-й и 6-й [4, с. 58]).

2. Сложность остановить собственную активность. В ситуации эмоционального возбуждения легко выходят за рамки адаптированного состояния и дают неконтролируемую эксплозивную реакцию (низкие показатели по «тормозимым чертам» - 2-й, 0-й и 7-й шкалам [4, с. 61]).

Описывая профиль 6894'-/ (конфликтность) по сочетанию шкал можно выделить следующие специфические характеристики:

1. Идеи собственного величия, раздражительность, склонность к обидам, враждебность (отражается пиками по 6-й и 9-й шкалам).

2. Аффективная насыщенность переживаний, выраженный субъективизм и проблемы в сфере межличностного общения из-за ригидных оценочных конструктов, основанных на недоброжелательности, приписываемой окружению. Небольшой временный подъем по 6-й шкале часто появляется в профиле лиц, находящихся в пердразводной ситуации. В связи с этим особое значение придается повторным (динамическим) исследованиям (пики по 6-й и 8-й шкалам).

Таким образом, нарушению режима содержания способствуют такие качества осужденных, которые свидетельствуют о наличии некоторых структурных дефицитов организации их личности, – эксплозивность, возбудимость и конфликтность.

Для выявления особенностей эмоциональной реакции на внешние воздействия у осужденных, нарушающих режим содержания, была применена «Методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В.В. Бойко».

На основании преобладания показателей по тем или иным типам реагирования на стимулы окружающей среды нами были получены процентные распределения обследуемых обеих исследовательских групп (табл. 1).

Таблица 1

Процентное распределение по типам эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды в обеих исследовательских группах осужденных ($n_1 = n_2 = 40$)

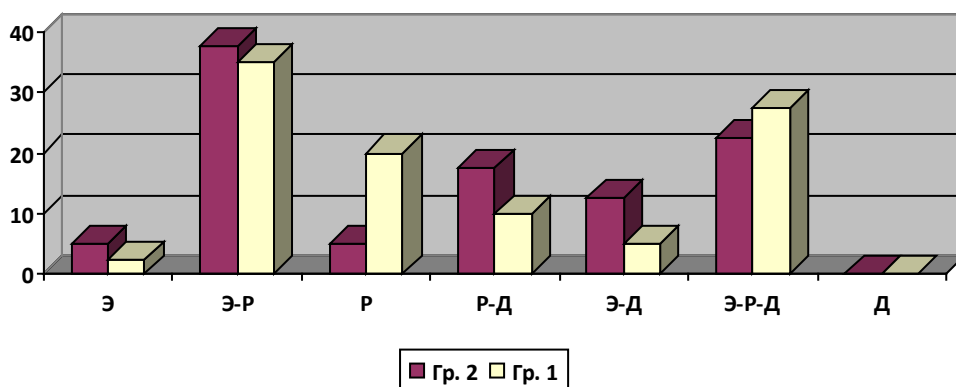
Типы эмоционального реагирования	Группа 1 (n; %)	Группа 2 (n; %)	Значимость различий
Эйфорический	1; 2,5	2; 5	$\varphi = 0,59$; $p > 0,05$
Эйфорически-рефрактерный	14; 35	15; 37,5	$\varphi = 0,23$; $p > 0,05$
Рефрактерный	8; 20	2; 5	$\varphi = 0,59$; $p < 0,05$
Рефрактерно-дисфорический	4; 10	7; 17,5	$\varphi = 0,98$; $p > 0,05$
Эйфорически-дисфорический	2; 5	5; 12,5	$\varphi = 1,22$; $p > 0,05$
Эйфорически-рефрактерно-дисфорический	11; 27,5	9; 22,5	$\varphi = 0,51$; $p > 0,05$
Дисфорический	0; 0	0; 0	-

Из таблицы 3.4 видно:

1. В группе осужденных, соблюдающих режим содержания (гр. 1), типы эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды распределяются следующим образом: эйфорический (2,5%), эйфорически-рефрактерный (35%), рефрактерный (20%), рефрактерно-дисфорический (10%), эйфорически-дисфорический (5%), эйфорически-рефрактерно-дисфорический (27,5%), дисфорический (0%).

2. В группе осужденных, нарушающих режим содержания (гр. 2), типы эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды распределяются следующим образом: эйфорический (5%), эйфорически-рефрактерный (37,5%), рефрактерный (5%), рефрактерно-дисфорический (17,5%), эйфорически-дисфорический (12,5%), эйфорически-рефрактерно-дисфорический (22,5%), дисфорический (0%).

3. Достоверно значимые различия показателей эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды наблюдаются только по рефрактерному типу ($\phi = 0,59$; $p < 0,05$). Значительно меньший процент осужденных, нарушающих режим содержания, используют рефрактерный тип преобразования энергии стимулов окружающей среды по сравнению с дисциплинированной группой. Таким образом, способность неоднозначно реагировать на стимулы является фактором эмоциональной регуляции поведения осужденных, способствующим эффективной социализации и соблюдению режима содержания.



Примечания: Э – эйфорический, Э-Р – эйфорически-рефрактерный, Р – рефрактерный, Р-Д – рефрактерно-дисфорический, Э-Д – эйфорически-дисфорический, Э-Р-Д – эйфорически-рефрактерно-дисфорический, Д – дисфорический.

Рис. 2. Распределение типов эмоционального реагирования в обеих исследовательских группах осужденных

Для диагностики особенностей самооценки психоэмоциональных состояний осужденных, нарушающих режим содержания, была использована методика «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка. Средние значения показателей по обеим выборкам приведены в табл. 2.

Таблица 2

Средние показатели психических состояний осужденных

Психические состояния	Гр. 1 (M; S) n = 40	Гр. 2 (M; S) n = 40	Значимость различий (t; k; p); (H; p)
Тревожность	10,2; 4,2	10,2; 4,0	0,03; 78; >0,05; 0; >0,05
Фрустрированность	7,4; 2,7	9,0; 3,0	2,5; 78; <0,05; 5,5; <0,05
Агрессивность	7,3; 3,3	8,7; 3,6	1,8; 78; >0,05; 3,2; >0,05
Ригидность	8,0; 3,3	9,7; 2,7	2,5; 78; <0,05; 4,7; <0,05

Примечания: t – t-критерий Стьюдента, H – H-критерий Крускала-Уоллеса, k – степень свободы, p – уровень значимости, M – среднестатистический показатель, S – стандартное отклонение.

Из табл. 2 видно, что группы обследуемых осужденных имеют следующую специфику оценки собственных психических состояний:

1) у группы осужденных, нарушающих режим содержания, наблюдается смещение показателей в сторону повышения по шкалам фрустрированности ($H = 5,5$; $< 0,05$) и ригидности ($H = 4,7$; $p < 0,05$). Эта категория осужденных более склонна оценивать свое состояние как эмоционально напряженное, с нетерпимостью к внешним условиям и нежеланием изменять собственные установки. Одной из генетичних ланок формування агресивної поведінки засуджених є прихована емоційна напруженість, фрустрованість, що разом з нездатністю або невинням звільнити її у соціально приемних формах, призводить до порушень режиму утримання;

2) по шкалам тревожности ($H = 0$; $p > 0,05$) и агрессивности ($H = 3,2$; $p > 0,05$) не было обнаружено статистически значимых различий. Это свидетельствует о том, что осужденные с недисциплинированным поведением не склонны расценивать собственные психоэмоциональные состояния как агрессивные и тревожные. Дальнейшую интерпретацию такому явлению мы попытаемся произвести на этапе выявления типичных эмоций осужденных (эмоциональных черт).

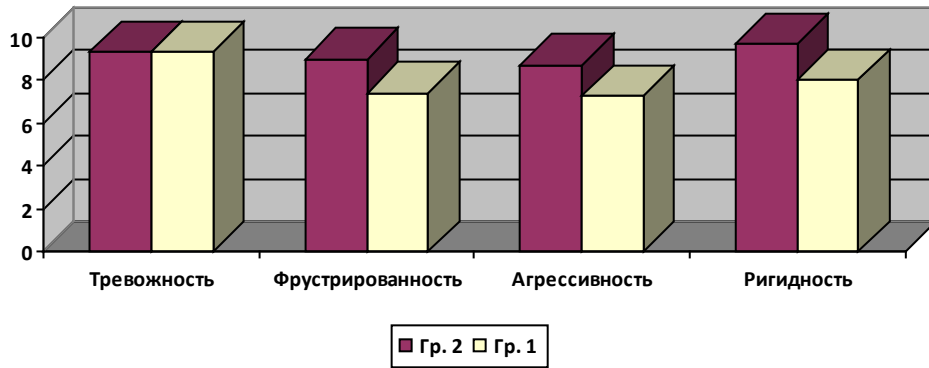


Рис. 3. Диаграмма показателей психических состояний осужденных

Для выявления эмоциональных черт осужденных, способствующих недисциплинированному поведению, была использована дифференциальная шкала эмоций К. Изарда. Показатели выраженности эмоциональных черт и значимости различий представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели эмоциональных черт осужденных

№	Базовая эмоция	Гр. 1 (M; S) n = 40	Гр. 2 (M; S) n = 40	Значимость различий (t; k; p); (U; p)
1	Интерес	7,0; 2,4	6,0; 2,1	2,1; 78; <0,05; 552,5; <0,05
2	Радость	6,7; 2,2	5,7; 1,5	2,4; 78; <0,05; 598; <0,05
3	Удивление	6,6; 2,1	5,5; 1,7	2,4; 78; <0,05; 580; <0,05
4	Горе	7,1; 1,8	7,3; 1,5	>0,05
5	Гнев	4,4; 1,2	4,5; 1,2	>0,05
6	Отвращение	7,5; 2,2	7,4; 1,9	>0,05
7	Презрение	6,7; 1,7	6,9; 2,3	>0,05
8	Страх	7,9; 2,5	8,1; 2,5	>0,05
9	Стыд	6,5; 1,8	6,3; 1,5	>0,05
10	Вина	7,7; 2,1	6,4; 2,3	2,6; 78; =0,01; 513,5; <0,01

Примечания: t – t-критерий Стьюдента, H – H-критерий Крускала-Уоллеса, k – степень свободы, U – U-критерий Манна-Уитни (приводится для значимых различий), p – уровень значимости, M – среднестатистический показатель, S – стандартное отклонение.

Из табл. 3 видно, что:

1) значимые различия показателей эмоциональных черт обнаруживаются по комплексу позитивных эмоций (интерес, радость и удивление). Осужденные, нарушающие режим содержания, менее склонны к переживанию интереса ($U = 552,5$; $p < 0,05$), радости ($U = 598$; $p < 0,05$) и удивления ($U = 580$; $p < 0,05$);

2) По комплексу негативных эмоций кроме вины ($U = 513,5$; $p < 0,01$) не обнаружено достоверных различий. Осужденные обеих групп в равной степени имеют склонность к выраженности таких эмоциональных черт как горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд. При этом, переживание вины более свойственно для группы дисциплинированных осужденных.

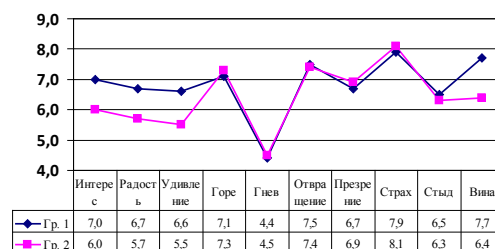


Рис. 4. Эмоциональный профиль осужденных

Анализ эмоционального профиля личности осужденных, нарушающих режим содержания (рис. 4) обращает внимание на снижение в них показателей таких эмоций, как интерес (М гр.1 = 7; М гр.2 = 6), удивление (М гр.1 = 6,6; М гр.2 = 5,6) и радость (М гр.1 = 6,7; М гр.2 = 5,7), что свидетельствует о нехватке привлечения личности в жизнь, а, возможно, о переживании пустоты. Поэтому осужденные второй группы пытаются искусственно повысить уровень привлекенности, а именно уровни интереса и удивления, что достигается разными формами недисциплинированного поведения (использование предметов и веществ, которые запрещены: мобильного телефона, спиртных напитков, ножей; а также кражи, драки и тому подобное), что редуцирует монотонию пребывания в тюрьме.

В обеих группах осужденных наблюдается снижение показателей по переживанию гнева, что свидетельствует о дезадаптивности этого переживания в условиях режима. Кроме того, осужденные с недисциплинированным поведением не имеют как значительно более высокие показатели гнева (М гр.1 = 4,4; М гр.2 = 4,5; $U = 693$; $p > 0,05$) (табл. 3.6), так и агрессивности (М гр.1 = 7,3; М гр.2 = 8,7; $N = 3,2$; $p > 0,05$) (табл. 3.5), что свидетельствует о его-дистонном характере грубых проявлений, – люди, которые окружают и обстоятельства вынуждают их себя вести жестко, но собственное поведение они вообще не воспринимают как именно агрессивное. Более того, такое их поведение характеризуется ригидностью, стойкостью и толерантностью к изменениям (табл. 3.5). Поэтому и такой показатель ретардации агрессии как ощущение вины не срабатывает – он значительно больше у осужденных группы 1 (М гр.1 = 7,7; М гр.2 = 6,4; $U = 513,5$; $p < 0,01$).

В результате корреляционного анализа показателей эмоциональных черт осужденных, были выявлены взаимосвязи, представленные в табл. 4.

Таблица 4

Взаимосвязь эмоциональных черт осужденных, нарушающих режим содержания

Пара эмоций	Гр.1	Гр.2
Интерес – Радость	($\tau = 0,38$; $p < 0,01$)	($\tau = 0,11$; $p > 0,05$)
Радость – Удивление	($\tau = 0,33$; $p < 0,01$)	($\tau = 0,03$; $p > 0,05$)

Примечания: для сравнения приведены показатели корреляции в гр.2

Из табл. 3.7 видно, что у осужденных гр.2 обнаружено две корреляции эмоциональных черт: интерес с радостью ($\tau = 0,38$; $p < 0,01$) и радость с удивлением ($\tau = 0,33$; $p < 0,01$). В гр.2 эти черты не коррелируют между собой. Следовательно, у осужденных, которые нарушают режим содержания, радость может повышаться за счет роста интереса и удивления (эмоция радости положительно связана с интересом и удивлением). Такое соединение эмоций является проявлением снижения дифференциации в эмоциональной сфере осужденных с проблемами в дисциплине.

Выводы:

1. Личностным условием нарушения поведения у осужденных с нарушением поведения является наличие некоторых структурных дефицитов организации их личности - эксплозивность, возбудимость, конфликтность, ригидность. Дезадаптивные состояния таких осужденных отражают аффектно окрашенные переживания конфликта со сверхценным отношением к партнеру. Такое поведение недисциплинированных осужденных характеризуется стойкостью и толерантностью к изменениям.

2. Недисциплинированные формы поведения (особенно грубые проявления) носят эго-дистонный характер – окружающе и обстоятельства вынуждают их поводить себя жестко, а свое поведение они вообще не воспринимают как агрессивное, и, наоборот, склонны рассматривать его как защитное. Одним из генетических звеньев формирования агрессивного поведения осужденных с нарушениями режима является эмоциональная напряженность, фрустрированность, связанная с неспособностью или неумением самореализоваться в социально приемлемых формах.

3. Осужденные, нарушающие режим содержания, имеют несколько измененный эмоциональный профиль личности, который определяется снижением показателей когнитивно-ориентированных эмоций, - интереса, удивления и радости, который отражает нехватку личностного участия в жизни, переживание пустоты. Это обуславливает попытки осужденных искусственно повысить уровень вышеупомянутых эмоций, который достигается разными формами недисциплинированного поведения. Нарушение режима редуцирует монотонию пребывания в колонии. Соединение эмоций радости, интереса и удивления, которое наблюдается только в группе недисциплинированных осужденных, является проявлением снижения дифференциации в эмоциональной сфере и отражает возможный механизм эмоциональной саморегуляции, – искусственное повышение интереса и удивление способствует переживанию радости.

Литература

1. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) [Электронный ресурс] / О.А. Конопкин. - Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3952/25078/>.
2. Налчжанян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчжанян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с. – (Психологическое образование).
3. Ольшанникова А.Е. Роль индивидуально-типических характеристик в саморегуляции деятельности / А.Е. Ольшанникова // Психологический журнал. —1981. — Т.2.—№1. — С. 12-18.
4. Собчик Л.Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования / Л. Н. Собчик. – Речь, серия: Практикум по психодиагностике. – М.: 2003. – 219 с.

Структурно-уровневый подход к диагностике и построению учебной деятельности

Заика Е.В., Репкин В.В., Репкина Г.В.

Перечислены и охарактеризованы генетические уровни сформированности каждого из пяти основных компонентов учебной деятельности школьников: мотива, цели, учебных действий, действия контроля и действия оценки. Уровни представлены от низших, наиболее простых, до высших, наиболее сложных и совершенных. Рассмотрены вопросы о соотношении этих уровней друг с другом как внутри одного компонента деятельности, так и между разными ее компонентами.

Ключевые слова: учебная деятельность, учебные действия, уровни сформированности.

Перераховано та охарактеризовано генетичні рівні сформованості кожного з п'яти основних компонентів навчальної діяльності школярів: мотиву, мети, навчальних дій, дії контролю і дії оцінки. Рівні представлені від нижчих, найбільш простих, до вищих, найбільш складних і досконалих. Розглянуто питання про співвідношення цих рівнів один з одним як всередині одного компонента діяльності, так і між різними її компонентами.

Ключові слова: навчальна діяльність, навчальні дії, рівні сформованості.

List and describe the genetic level of formation of each of the five main components of the curriculum of school children: the motive, purpose, educational activities, actions, monitoring and evaluation activities. Levels are represented from the lowest, most simple, to the highest, most complex and sophisticated. The questions of the relationship between these levels with each other within a single component activities, and between its various components.

Keywords: educational activities, educational activities, levels of formation.

Постановка проблемы и ее связь с важными научными и практическими задачами. Понятие учебной деятельности (УД) является одним из центральных в концепции развивающего образования, которая начала разрабатываться на рубеже 50-60-х г. XX в. в работах Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова и продолжает интенсивно разрабатываться и сейчас в России и Украине [2,3,4,5,9,15]. Для дальнейшего совершенствования развивающего образования необходимо иметь четкое представление о психологической структуре УД, основных ее компонентах, а также об этапах становления этих компонентов: от начальных, простых форм каждого из них до заключительных, сложных. Эти генетические этапы развития компонентов могут быть представлены как их качественно разные уровни. А развитие, становление УД в целом – как поочередные переходы каждого из ее компонентов с более низких уровней на более высокие.

При таком подходе к анализу УД создаются возможности для очень точной качественной диагностики состояния УД у каждого конкретного ученика – через выявления уровня сформированности всех ее компонентов, - и для разработки конкретных практических рекомендаций по их совершенствованию и тем самым по выведению УД в целом на качественно более высокую ступень.

Анализ последних публикаций по проблеме. Исследования, в которых рассматривается структура УД и качественные особенности ее компонентов, весьма многочисленны (их обзоры и анализ представлены в [3,4,10,13]). Мы же обратим здесь внимание только на два вопроса: о структуре УД и о мониторинге УД.

Основными структурными компонентами УД школьников являются: мотив и мотивация; цель и целеполагание; учебные действия; действие контроля и действие оценки [4,10,11,13]. Наличие и взаимодействие этих пяти компонентов выступает необходимым условием включения ученика в процесс решения учебной задачи и успешности ее выполнения.

Процесс мониторинга УД предполагает пристальное отслеживание различных нюансов ее протекания у каждого ученика для точного выявления ее как наиболее слабых мест (с целью последующего или текущего прицельного их корректирования), так и наиболее сильных мест (с полноценной опорой на которые только и возможна успешная коррекция слабых мест). В процессе мониторинга происходят постоянные переходы от диагностики УД к ее построению: продиагностировав состояние и уровни сформированности ее компонентов, мы осуществляем необходимую их корректировку, т.е. построение УД на более высоком ее качественном уровне, а осуществив такую корректировку, диагностируем полученный результат и т.д. [7,12]

Цели статьи: 1. Дать качественную характеристику генетических уровней сформированности каждого из пяти структурных компонентов УД: от более ранних, элементарных, до более поздних и более совершенных. 2. Охарактеризовать соотношения этих условий как внутри одного и того же компонента УД, так и между разными ее компонентами.

Отметим, что настоящая статья является отчасти некоторым обобщением и систематизацией наших предыдущих публикаций [11,12, 13, 14], а отчасти и описанием новых представлений, разрабатываемых нами в последние годы. Подчеркнем также тот факт, что в статье рассматриваются проблемы, касающиеся именно развивающего образования как особой формы организации жизнедеятельности школьников (а не обычного, традиционного обучения; прямой перенос на него излагаемого материала бессмыслен) и вопросы, связанные именно с младшим школьным возрастом (а не средним или старшим; перенос материала на эти возрасты может быть только опосредованным).

Изложение основного материала.

Общеизвестно, что УД школьника может рассматриваться в двух взаимодополняющих аспектах: как коллективно-распределенная - выполняемая коллективом учащихся под руководством учителя, так и индивидуальная - выполняемая учеником самостоятельно. При рассмотрении УД как коллективно-распределенной следует выделить как минимум три плоскости анализа: 1) особенности общения ребенка со сверстниками в процессе решения учебной задачи (направленность, способы, нюансы такого общения); 2) особенности общения ребенка с учителем (содержание и структура взаимодействия); 3) особенности осознания

ребенком смысла УД для себя и своей роли в учебном коллективе. При рассмотрении УД как индивидуальной на первый план выходит анализ качества пяти ее основных компонентов: мотива, цели, учебных действий, контроля и оценки. Каждая из трех плоскостей развития УД как коллективно-распределенной имеет свои генетические уровни сформированности, переход ребенка с одного из них на другой является важной составной частью развития УД ребенка в целом. Однако этот аспект анализа УД – как коллективно-распределенной, мы пока оставим в стороне и сосредоточимся на аспекте УД как индивидуальной. С этой точки зрения сосредоточимся на характеристике уровней сформированности пяти из ее компонентов.

Каждый из описанных выше основных компонентов учебной деятельности (учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действие контроля и действие оценки) может характеризоваться различными качественными особенностями, которые позволяют судить о степени его сформированности у ученика. Так, компонент может практически полностью отсутствовать, не проявляться при решении учебных задач, — в этом случае можно говорить о его несформированности. Или он может проявляться лишь в элементарных своих формах, которые свидетельствуют лишь о начальных этапах его формирования. Наконец, он может обнаружиться в относительно совершенной, развитой форме, являющейся показателем достаточно полной его сформированности.

Ниже приводится подробное описание уровней сформированности каждого компонента учебной деятельности. Для удобства работы учителя приведённая общая характеристика уровней сопровождается перечнем основных его диагностических признаков.

Уровни сформированное учебно-познавательного интереса.

Первый уровень — отсутствие интереса.

В данном случае речь идёт не об отсутствии у ребёнка познавательного интереса вообще (сама по себе такая ситуация маловероятна), а о том, что он фактически никак не проявляется в ситуации школьного обучения в процессе решения учебных задач, не выполняет в акте учения какой-либо специальной функции (при этом он может в большей или меньшей степени проявляться вне школы, например, в игровой деятельности).

В ряде случаев учебная деятельность такого ученика может основываться на других мотивах, не связанных с содержанием учебных задач, например, на стремлении к поощрениям или страхе наказания. При этом даже в процессе реализации этих мотивов не обнаруживается заметных проблесков познавательного интереса или эмоционального отношения к этому учебному материалу. Чаще всего ребёнок относится крайне безразлично или даже отрицательно к решению учебных задач, неохотно включается в их выполнение, неохотно принимает помощь со стороны учителя, не интересуется процессом и результатом их выполнения. Возможно несколько более положительное отношение к выполнению заданий, основанных на применении хорошо освоенных им умений и навыков, однако в ситуации поиска новых способов решения задач положительное отношение быстро падает. Возможно также проявление эмоциональных реакций на яркие, непривычные, забавные предметы, явления или ситуации; возможно также включение в выполнение заданий, насыщенных таким материалом, особенно если для этого требуется физическая активность; однако вне яркого и забавного материала интерес у ребёнка отсутствует.

Иными словами, у части учеников, положительные эмоциональные реакции в учебном процессе если и бывают, то крайне редко, но и тогда их появление вызвано случайными обстоятельствами, внешними особенностями материала или условий выполнения учебных действий, а не содержательными сторонами объекта и способов познавательной деятельности. Именно поэтому нет оснований говорить в таких случаях о наличии учебно-познавательного интереса как значимого компонента учебной деятельности.

Второй уровень — реакция на новизну.

В обычных условиях текущей учебной работы у такого ребёнка учебно-познавательный интерес практически отсутствует, однако при введении нового, фактического материала достаточно часто и легко возникают положительные эмоциональные реакции. Причём это реакция именно на новизну материала, а не на его яркость и забавность (понятно, что новый материал не всегда облачён в яркую форму). И новизна относится именно к практическому, фактическому, конкретному материалу, а не теоретическому (на новый теоретический материал положительной эмоциональной реакции не возникает).

В этом случае ребёнок оживляется, задаёт вопросы, охотно включается в процесс выполнения заданий, связанных с новым фактическим материалом. Задаваемые ребёнком вопросы относятся исключительно к внешним особенностям материала, к конкретным фактам, а существо дела, теоретические сведения его не интересуют. Ответов учителя на свои вопросы он почти не слушает, относится к ним не критически (его удовлетворяет любой ответ). Охотно включившись в задание, не доводит его, как правило, до конца, нуждается в поддержке и контроле со стороны учителя. Почти не интересуется тем, насколько правильно или не правильно выполняет учебные действия. Выполняя задание, всегда ограничивается действиями на уровне фактического материала и не выходит на уровень теоретических сведений. При отсутствии нового фактического материала (т.е. при обработке и конкретизации уже усвоенного материала или при изучении нового теоретического материала) познавательного интереса не проявляет (в этих случаях его поведение соответствует 1-му уровню — отсутствию интереса). Критерием разделения 1-го и 2-го уровня является наличие реакции на новизну.

Третий уровень — любопытство.

Учебно-познавательный интерес обнаруживается в том, что у такого ребенка периодически возникают положительные эмоциональные реакции на новизну в отношении не только фактического, конкретного материала, но и собственно познавательного, теоретического (этим 3-ий уровень отличается от 2-го). Вследствие увеличения материала, способного вызвать эмоциональные реакции, частота таких реакций увеличивается. При этом эмоциональные реакции ограничиваются информацией о новых для ребенка теоретических сведениях и закономерностях, но не распространяются на способы решения теоретических и практических задач (на их состав, обоснование и т.п.), в этом случае возникший интерес быстро гаснет. Ученик

задаёт учителю вопросы о новом фактическом и теоретическом материале, однако его интерес неустойчив. Включаясь в выполнение заданий, он быстро утрачивает интерес, не стремится доводить их до конца.

При отсутствии нового теоретического материала познавательный интерес проявляется также, как и на 2-м уровне — реакция на новизну.

Четвёртый уровень — ситуативный учебный интерес.

Учебно-познавательный интерес обнаруживается в положительных эмоциональных реакциях не только на новый фактический или теоретический материал, но и на способ решения новой задачи, с которой сталкивается ученик. При этом речь идёт только о конкретном способе частной, единичной задачи, а не об общих способах решения системы задач.

Такой ребёнок охотно включается в процесс решения новых задач, пытается найти неизвестный способ их решения. Решение задачи стремится довести до конца, не отвлекается в процессе её решения и действует в основном самостоятельно. Задаёт вопросы, касающиеся способа решения задачи, стремится получить ответ по существу. Охотно переходит к решению задач того же типа, если они даются ему сразу же после обнаружения новых способов.

Возникающий интерес неустойчив. Это проявляется, во-первых, в том, что интерес практически полностью исчерпывает себя после нахождения способа решения данной конкретной задачи, т.е. оказывается действенным лишь в пределах единичной учебной ситуации и не распространяется за её рамки и, во-вторых, такой интерес не способен побуждать ученика к длительному самостоятельному решению задач, ученик проявляет активность преимущественно лишь в сотрудничестве с учителем или под его непосредственным контролем.

Самостоятельно оценить результаты своих действий, как правило, не стремится, однако проявляет достаточную заинтересованность в отметке. При низкой отметке интерес к способу решения задачи может ослабевать. Такой интерес проявляется только в конкретной ситуации при наличии перечисленных условий и не является устойчивой, постоянной характеристикой ученика.

Пятый уровень — устойчивый учебно-познавательный интерес.

Интерес направлен не столько на способы решения частных единичных задач, сколько на общий способ решения целой системы задач. Столкнувшись с возможностью обнаружения такого способа, охотно включается в процесс решения задач и работает при этом достаточно длительно. Охотно принимает предложения уточнить применение этого способа к частным задачам или найти новое его применение на новом материале или в изменённых условиях. Интересуется результатами собственного поиска общего способа, а также результатами, полученными одноклассниками. Нередко интересуется дополнительными сведениями, выходящими за пределы заданной системы задач.

Интерес достаточно устойчив, неистощаем, обнаруживается достаточно часто при решении систем задач. Возможно некоторое снижение интереса при выполнении заданий, ориентированных на упражнение и отработку навыков, при выполнении серии однотипных задач. Отметками интересуется в меньшей степени, чем анализом найденного им общего способа.

Шестой уровень — обобщённый учебно-познавательный интерес.

В этом случае интерес является постоянной характеристикой ученика и выходит за пределы изучаемого материала. Основу этого уровня, как и предыдущего, составляет интерес к поиску общих способов решения системы задач, однако на этом уровне он возникает и проявляется относительно независимо от внешних требований. Обнаруживая общий способ, ученик проявляет яркое стремление выйти за пределы заданной системы задач на совершенно новый материал; проявляет без каких бы то ни было побуждений извне; творческое отношение к найденному способу. Проявляет интерес к истории проблем и их решений и стремится получать от учителя, из литературы или в интернете дополнительные сведения по предмету. Проявляет интерес к собственным действиям, пытается их обосновать, разобраться в причинах успехов и неудач, стремится самостоятельно овладеть новыми общими способами действий. Возникает осознанная и мотивированная избирательность интересов (один предмет интересуется больше, другой меньше), снижается интерес к отметкам, зато охотно выслушивает содержательный анализ своих действий со стороны авторитетных людей.

Аналогичные характеристики уровней сформированности других компонентов УД: целеполагания, учебных действий, действия контроля и действия оценки в целях экономии места приведены ниже в следующих четырех таблицах.

Таблица 1.

Уровни сформированности целеполагания

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	2	3	4
1	Отсутствие цели	Предъявляемое требование осознаётся лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведёт себя хаотично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования	Плохо различает учебные задачи разного типа, отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделять промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что собирается сделать, или о том, что сделал.

2	П р и н я т и е практической задачи.	Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется.	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.
3	Переопределение познавательной задачи в практическую.	Принимает познавательную задачу, осознаёт её требование, но в процессе её решения подменяет познавательную задачу практической.	Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о её содержании; возникшая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели.
4	П р и н я т и е познавательной цели.	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; чётко выполняется требование познавательной задачи	Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя её (не подменяя практической задачей и не выходя за её требования), чётко может дать отчёт о своих действиях после выполнения задания
5	Переопределение практической задачи в познавательную	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней	Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; чётко осознаёт свою цель и структуру найденного способа и может дать отчёт о них.
6	Самостоятельная постановка новых учебных целей	Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы.	По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях.

Таблица 2.

Уровни сформированности учебных действий

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	2	3	4
1	Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности	Не может выполнять учебные действия как таковые, может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий.	Не осознаёт содержание учебных действий и не может дать отчёта о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми.
2	В ы п о л н е н и е учебных действий с о т р у д н и ч е с т в е учителем.	Содержание действий в и их операционный с состав осознаются, приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно.	Может дать отчёт о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле, самостоятельные учебные действия практически отсутствуют.

3	Неадекватный перенос учебных действий	Ребёнок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приорировать его к условиям конкретной задачи.	Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотношение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно.
4	Адекватный перенос учебных действий.	Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа, пытается самостоятельно перестроить известный ему способ, однако может это правильно сделать только при помощи учителя.	Достаточно полно анализирует условия задачи и чётко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осознаёт и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действия.
5	Самостоятельное построение учебных действий	Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу.	Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задачи может дать отчёт о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно.
6	Обобщение учебных действий.	Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа.	Овладевая новым способом, осознаёт не только его состав, но и принципы его построения (т.е. то, на чём он основан), осознаёт сходство между модификациями и их связи с условиями задач.

Таблица 3.

Уровни сформированности действия контроля

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	2	3	4
1	Отсутствие контроля	Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторенных действий	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторенных действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников.
2	Контроль на уровне произвольного внимания.	В отношении многократно повторенных действий может, хотя и не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и произвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку, не может обосновать своих действий.	Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых, и не исправляет.
3	Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания.	При выполнении нового действия введенная его схема осознаётся, однако затруднено одновременное выполнение учебных действий и их соотношение со схемой; ретроспективно такое соотношение продельывает, ошибки исправляет и обосновывает	В процесс решения задачи не использует усвоенную схему, а после её решения, в особенности по просьбе учителя может соотнести его со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторенных действиях ошибок не допускает или легко их исправляет.

4	Актуальный контроль на уровне произвольного внимания.	Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенную им обобщённую его схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок.	Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемую схему, не контролирует её адекватность новым условиям.
5	Потенциальный рефлексивный контроль.	Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям и пытается внести в действие коррективы	Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям.
6	Актуальный рефлексивный контроль.	Решая новую задачу, самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием схемы и новых условий задачи и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий ещё до начала их фактического выполнения

Таблица 4.

Уровни сформированности действия оценки

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	2	3	4
1	Отсутствие оценки	Ученик не умеет, не пытается и не испытывает потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает её некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи.
2	Неадекватная ретроспективная оценка.	Ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя.	Пытается по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи.
3	Адекватная ретроспективная оценка.	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия.	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников

4	Неадекватная прогностическая оценка.	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывает лишь факт её знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия.	Свободно и аргументировано оценивает уже решённые им задачи; пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не её структуру; не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя
5	Потенциально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно, оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия.	Может с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
6	Актуально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия.	Самостоятельно обосновывает ещё до решения задачи свою возможность или невозможность её решать, исходя из чёткого осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, а также границ их применения.

Вопросы о соотношении различных уровней компонентов УД.

Сперва рассмотрим вопрос о соотношении между уровнями внутри одного и того же компонента УД, а потом – о взаимоотношениях уровней между разными ее компонентами.

Непременным условием перехода к более высокому уровню является достаточно высокая степень сформированности компонента на предшествующем ему более низком уровне. Каждый компонент должен последовательно пройти через все свои стадии, ни через одну из них нельзя перескочить. Единственное исключение из этого правила могут составлять лишь самые ранние уровни их сформированности: например, у ребёнка, пришедшего в первый класс, отнюдь необязательно все компоненты будут на самом низком, первом уровне; некоторые из них (особенно мотивация, целеобразование, действие оценки) могут уже изначально проявляться на втором или даже третьем уровне – за счет стихийного их формирования в дошкольный период.

Однако обеспечивая высокое качество сформированности и отработки каждого промежуточного уровня, важно не переусердствовать! Дело в том, что чересчур тщательное «натаскивание» ученика на какой-либо из промежуточных (а значит и временных) уровней может резко затормозить его переход на уровень более высокий. В этом случае складывается и закрепляется стереотип действовать вполне определенным образом, и потом ребенку трудно от него «отстроиться», чтобы опробовать нечто новое, мало знакомое и потому рискованное.

Известно также, что переход с низшего уровня на более высокий может происходить достаточно резко, сразу, почти скачком, либо плавно, постепенно, через некоторый период параллельного сосуществования и поочередного осуществления двух соседних уровней (иногда даже с непродолжительными регрессами от высшего, еще не устоявшегося, к низшему, более привычному).

Что же касается вопроса о соотношении, взаимном соответствии друг другу уровне пяти разных компонентов УД, то не него конкретные ответы отсутствуют. Поскольку УД является образованием целостным, единой системой, то все ее компоненты должны быть взаимосогласованы. В этом смысле вряд ли возможен случай сосуществования, например, первого или второго уровня целеобразования с пятым или шестым уровнем учебных действий (уж слишком велико здесь между ними качественное расхождение). Однако, поскольку уровни сформированности каждого из компонентов выделены по логике лишь его собственного развития, то нет никаких оснований и ожидать, что первый уровень первого компонента должен в идеальном случае сочетаться непременно с первым же уровнем и всех других компонентов, аналогично: второй первого – со вторым всех других и т.д. Вполне возможно, что наиболее естественными, типичными и оптимальными окажутся, например, такие сочетания: третий уровень мотивации – четвертый целеполагания - третий учебных действий – пятый контроля – четвертый оценки (или нечто подобное).

Описанное представление об уровнях сформированности каждого компонента УД и о соотношении между ними является важной предпосылкой для успешного мониторинга УД, включающего в себя два основных аспекта: диагностику УД (выявления уровня сформированности каждого из компонентов и их

соотношения) и дальнейшего ее совершенствования, корректировки, перевода каждого из компонентов на более высокий уровень. К возможным приемам, способам такого перевода, рассмотренным в [12,14], добавим следующее: оказание ребенку дозированной помощи в сотрудничестве со взрослым в соответствии с принципом зоны ближайшего развития [1]; игровые тренинги мышления, воображения, внутреннего плана действия и репрезентативных систем [6]; коллективное сотрудничество психолога и педагогов для принятия оптимальных развивающих решений [8,12].

Выводы: 1. Каждый из пяти компонентов УД имеет по шесть качественно своеобразных генетических уровней своей сформированности: от низших, начальных к высшим, конечным, более совершенным. 2. Соотношения между этими уровнями подчиняются вполне определенным правилам. 3. Описанное представление об этих уровнях полезно для эффективной диагностики УД и ее оптимального корректирования и совершенствования.

Литература

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432с.
2. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. – М.: Научный мир, 2005. – 240с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. 1991. №6 с. 5-14.
5. Дусаевичкий А. К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков, 2002. – 146 с.
6. Заїка Є. В., Зуєв І. О. Шкільне психологічне консультування: шляхи пізнавальної діяльності // Практична психологія та соціальна робота. 2008. №10, с. 1-15; №11, с.16-34; №12, с. 4-10; 2009. №1, с. 16-31; №2, с. 13-15.
7. Заїка Е. В., Репкин В. В., Репкина Г. В. Психологический мониторинг учебной деятельности: задачи и способы осуществления // Роль інноваційних процесів у розвитку школи: Матер. науково-практ. конф. Харків, 1996. С. 128 – 135.
8. Зуєв І. О., Заїка Є. В. Професійне співробітництво психолога і педагога на прикладі шкільно-педагогічного консилиуму // Вісн. Харк. Націон. Педаг. Ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія. Вкл. 36. 2010. С. 45-55.
9. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі. В 2-х т. – К.: форум, 2002. Т. 1, 319 с. Т. 2, 335с.
10. Репкин В. В. О понятии учебной деятельности // Вестн. Харьк. Ун-та. №132. Психология. 1976. С. 3-10.
11. Репкин В. В. Строение учебной деятельности // Вестн. Харьк. Ун-та. №132. Психология. 1976. С. 10-16.
12. Репкин В. В., Репкина Г. В., Заїка Е. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. 1995. №1 С. 13-24.
13. Репкин В. В., Репкина Н. В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. – Томск: Пеленг, 1997. – 288с.
14. Репкина Г. В., Заїка Е. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: В помощь учителю начальных классов. – Томск: Пеленг, 1993. – 61с.
15. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 553 с.

Объем и точность моторной кратковременной памяти у юношей и у взрослых мужчин

Заика Е.В.

Представлены результаты экспериментального исследования моторной кратковременной памяти у испытуемых двух возрастных групп: юношей 16-17 годов (не спортсменов и спортсменов, занимающихся борьбой дзюдо) и мужчин в возрасте 30-35 лет (не спортсменов; осужденных за преступления; инспекторов, надзирающих за осужденными). По стандартной диагностической методике фиксировались основные показатели: объем (максимальное количество, которое испытуемый может запомнить и воспроизвести) и точность (меткость воспроизведенных движений). Показаны особенности влияния возраста на эти показатели, их связь с занятиями спортом, их проявления в условиях социально-биологического неблагополучия.

Ключевые слова: моторная память, моторная кратковременная память, объем памяти, точность воспроизведения движений, борьба дзюдо.

Представлені результати експериментального дослідження моторної короткочасної пам'яті у досліджуваних двох вікових груп: юнаків 16-17 років (не спортсменів та спортсменів, які займалися боротьбою дзюдо) і чоловіків у віці 30-35 років (не спортсменів; осуджених за злочин; інспекторів, які слідкують за засудженими). За стандартною діагностичною методикою фіксувалися основні показники: об'єм (максимальна кількість, яку досліджуваний може запам'ятати та відтворити) і точність (влучність відтворених рухів). Показані особливості впливу віку на ці показники, їх зв'язок з заняттями спортом, їх прояви в умовах соціально-біологічного неблагополуччя.

Ключові слова: моторна пам'ять, моторна короткочасна пам'ять, об'єм пам'яті, точність відтворення рухів, боротьба дзюдо.

The results of the motor short-term memory in the survivors of two age groups are presented in this experimental study: young males 16-17 years old (non-athletes and athletes, involved in judo) and men 30-35 years old (non-athletes; convicted for a crime; inspectors who oversee convicted people). The main indicators were recorded according to the standard diagnostic method, they are: capacity (the maximum amount that the subject can remember and reproduce) and accuracy (neatness of motion reproduction). This research also shows influence of age on these indicators, their relation to sports, and their manifestation in terms of socio-biological problems.

The key words: motor memory, motor short-term memory, memory, neatness of motion reproduction, judo.

Постановка проблемы и её связь с важными научными и практическими задачами. Моторная (двигательная) память является психофизиологической основой всех осуществляемых человеком движений, она в значительной мере определяет процесс формирования практических умений и навыков и обеспечивает их сохранение. Учёт закономерностей её функционирования необходим при построении производственного обучения, при организации трудовой и спортивной деятельности.

В структуре моторной памяти выделяют два основных её вида: долговременная и кратковременная. Долговременная моторная память является хранилищем различных двигательных программ и двигательных образов, причём двигательные программы могут характеризоваться различной степенью интегрированности: целостные (интегрированные, соответствующие сложным высокоавтоматизированным движениям) и фрагментарные (не интегрированные, соответствующим неавтоматизированным движениям, состоящих из серии следующих друг за другом относительно простых изолированных движений).

Кратковременная моторная память обеспечивает сохранение двигательных образов и двигательных программ в течении лишь нескольких секунд или нескольких минут после выполнения движений. Известно, что у разных людей эта способность выражена по-разному: у одних лучше, у других хуже. Можно также предположить, что её качество меняется у людей с возрастом, а также формируется в процессе спортивной деятельности. Не исключено также, что некоторые её особенности являются врожденными и относительно не зависят от опыта практической деятельности. В связи с этим возникает необходимость тщательного изучения самой структуры моторной кратковременной памяти (МКП): какие основные показатели характеризуют её качество и как они между собой связаны, её возрастного развития (изменяются ли они с возрастом и в каком направлении), влияния на неё спортивной деятельности, а также ряда других факторов.

Анализ публикации по проблеме. МКП традиционно была одним из основных объектов исследования в бихевиористской психологии, где она трактовалась преимущественно как механический след запомненного движения, и в физиологии, где рассматривались в основном лишь сопутствующие ей электрические процессы в мышцах и нервной системе. Довольно интенсивно МКП исследуется и в прикладных отраслях психологии: инженерной, авиационной, космической (в связи с проблемами качества исполнительских движений и усвоением двигательных навыков и умений), а также и в медицинской (в связи с проблемами нарушения движений и их восстановления) [1].

С позиции современной отечественной общей психологии памяти МКП рассматривалась лишь в немногих работах, в которых были изучены психологические механизмы её влияния на процесс формирования двигательных умений и навыков, показаны особенности её связи с долговременной памятью и глубокой содержательной ориентировкой испытуемого в задании, разработаны методики её изучения и выделены основные её показатели, по которым можно её диагностировать и судить о её качестве [2;6].

Выделение нерешенных ранее аспектов проблемы. Настоящее исследование выполнено целиком в русле указанного подхода к изучению МКП, опирается на разработанные в нём представления о структуре МКП и методику её диагностики. Нерешенными аспектами проблемы выступают: её возрастное развитие (меняется ли она с возрастом), связь её качества с систематическими занятиями спортивной деятельностью (совершенствуется ли она в спорте), особенности взаимосвязи между её показателями, выявление нормативных

её показателей для различных возрастных групп и др.

Цели статьи. На основе сопоставления результатов двух циклов исследований МКП: проведенных нами ранее, описанных в [2], а также проведенных недавно и представленных впервые здесь, – сформулировать ряд общих закономерностей функционирования и развития МКП: особенностей её изменения с возрастом, влияния на неё спортивной деятельности, соотношения основных её показателей и др.

Изложение основного материала.

Основной материал – это результаты двух циклов исследования МКП, проведенных по одной и той же исследовательской методике.

В первом цикле исследований, выполненном в 1990 г., в качестве испытуемых участвовали 56 юношей в возрасте 16-17 лет. Первую группу составили 27 юношей, которые на момент исследования, ни до этого, в подростковом возрасте, не занимались систематически каким-либо видом спорта в спортивных секциях. У некоторых были лишь весьма не продолжительные и эпизодические «всплески» спортивной активности, в основном футбол, баскетбол, легкая атлетика (это группа не спортсменов). Вторая группа – 29 спортсменов, которые на момент исследования и до этого (с 11-12-летнего возраста) систематически занимались в ДЮСШ борьбой дзюдо в течении 5-6 лет и имели 1-ый или 2-ой спортивный разряд и звания кандидата в мастера спорта. Многие из них неоднократные призеры городских и областных соревнований (тренер – мастер спорта СССР М.А.Наливайченко). Группа спортсменов состояла из двух подгрупп: 10 спортсменов оценены группой экспертов-тренеров как легко, быстро и прочно овладевающие новыми спортивными движениями (одаренные) и 19 – как не отличающиеся особой лёгкостью в усвоении новых движений, овладевающие ими после долгих тренировок (обычные). Все мальчики, учащиеся в школе, – старшекласники, с просоциальным поведением и психически и неврологически здоровые.

Во втором цикле исследований, выполненном в 2004-2006 г., участвовали 85 мужчин в возрасте 27-37 лет (причем подавляющее большинство приходится на диапазон 30-35 лет). Первую группу составили 25 мужчин разных профессий и с разным образованием, просоциального поведения, употребляющие алкоголь лишь эпизодически и не в больших дозах, здоровые; при этом на момент исследования и ранее, в подростковом или юношеском возрасте, – они никогда не занимались систематически спортом, в особенности таким сложным, как борьба. Некоторые из них в разное время в течении не продолжительных сроков занимались футболом, плаванием, тяжелой атлетикой (это группа не спортсменов).

Вторая группа – осужденные исправительной колонии максимального уровня безопасности, совершившие различные насильственные и корыстные преступления и отбывающие наказание от 4 до 7 лет (осужденные). До попадания в колонию, они спортом никогда систематически не занимались, но некоторые в подростковом или юношеском возрасте занимались эпизодически. Для многих характерный низкий уровень саморегуляции поведения (импульсивность), невысокий уровень образования и интеллекта, слабые мозговые дисфункции разной локализации, несильные черепно-мозговые травмы, злоупотребление алкоголем до попадания в колонию; в колонии алкоголь почти исключен.

Третья группа – сотрудники, младшие и средние инспектора отдела надзора и безопасности этой же колонии, с опытом работы не менее 2-ух лет (инспекторы). Все из них в большой или меньшей мере систематически занимаются спортом, в том числе и различными видами борьбы, что составляет необходимые условия поддержания их профессиональной формы. Многие из них занимались различными видами спорта в подростковом или юношеском возрасте, почти все прошли службу в армии, алкоголь употребляют лишь изредка и в малых дозах.

Временный интервал между двумя циклами исследования (14-16 лет) как раз приблизительно соответствует разности в возрасте между двумя возрастными группами испытуемых (13-19 лет); это означает, что юношам, которым в 1990 году было 16-17 лет, 2004-2006 году стало бы примерно 29-33 года. В этом смысле испытуемые обоих циклов исследования принадлежат к одной категории поколений.

Во всех случаях обеспечивался очень высокий уровень мотивации испытуемых. У юношей и мужчин, не спортсменов, активизировались мотивы: соревновательный и престижный. Заключение мотивировались на высокий уровень показателей наёмками на то, что они пытаются выявить сотрудников с наиболее дефектными движениями, чтобы перевести их на самые не престижные и низкооплачиваемые работы. Инспекторы мотивировались словами о том, что эта составная часть их профессиональной аттестации, от чего зависит их дальнейшее продвижение по службе.

Для всех испытуемых применялась стандартная методика исследования МКП, её подробное обоснование и описание дано в [1;5;6].

Здесь дадим лишь её краткую характеристику.

Перед испытуемым вертикально устанавливается ячеечная конструкция в виде матрицы 8x4. Размер каждой из 32 ячеек 120x120, глубина 100мм, таблица перегородок между соседними ячейками 35мм. Для удобства работы экспериментатора ячейки пронумерованы, однако испытуемому о нумерации ничего не известно. В каждую ячейку может быть помещен кубик, сторона которого 40мм. Имеется набор из 10 кубиков, различающихся только по цвету, что важно для учета последовательности вкладывания и снятия кубиков.

Испытуемый усаживается в удобной позе перед стендом так, чтобы можно было рукой достать до каждой из ячеек, не изменяя при этом сколько-нибудь существенное положение туловища (минимальные же изменения допустимы и обычно они имеют место). Доминирующая рука испытуемого (у всех наших испытуемых – правая) находится на «стартовой площадке» – строго фиксированном на диске диаметром 60мм, расположенном на краю стола, возле середины груди испытуемого и на уровне середины стенда.

Эксперимент проводится при полностью выключенном зрении (на глаза испытуемому надевается плотная повязка). Экспериментатор берет руку испытуемого в свою руку и направляет ее по прямой к одной из ячеек, при этом совершается пассивное движение руки испытуемого. Далее испытуемый быстро возвращает

свою руку на «стартовую площадку» и, найдя там, поставленный экспериментатором кубик, устанавливает в эту же ячейку. При этом испытуемый совершает рукой активное движение, именно оно и подлежит усвоению. Затем испытуемый устанавливает туда другой кубик и т.д.

После установки всех кубиков (их может быть 2,3,4 и т.д.) дается команда снять все кубики в порядке их установки, совершая движения к ним как можно точно. Увеличение количества кубиков (а значит и движений) продолжается каждый раз на один до тех пор, пока испытуемый не допустит ошибку: забудет хотя бы одно движение из серии заданных или перепутает их последовательность. При ошибке ему дается вторая попытка запоминания такого же количества движений. Если она не удаётся, то обследование прекращается. Если удаётся, то в следующем задании количество движений, как обычно, увеличивается на одно. Среднее время запоминания одного движения – примерно 4-5с. Вся процедура исследования одного испытуемого занимает примерно – 4-7мин.

Фиксируемые показатели: объем и точность МКП, являющиеся основными её психологическими характеристиками.

Объем МКП – это максимальное количество отдельных движений, которые испытуемый способен запомнить и воспроизвести без нарушения последовательности. Показателем его выступает наибольшее количество кубиков, снятых испытуемым правильно и в заданном порядке.

Точность МКП – это характеристика меткости воспроизведенных движений. Движение, которое воспроизводится правильно, то есть в целом, в том же направлении, может обладать разной меткостью: пальцы или сразу попадают на поставленный там кубик, или отклоняются на несколько сантиметров. Меткость каждого отдельного движения руки по снятию кубика оценивается экспериментатором и экспертами по пятибалльной шкале: 5 – движение точное, чёткое, быстрое, прямо к кубику, края перегородки и ячеек не задеты; 4 – задета перегородка или край ячейки, но рука сразу после этого вошла в нужную ячейку; 3 – допущена один ошибочный заход в соседнюю ячейку, после чего ошибка сразу же исправляется; 2 – допущено два ошибочных захода в две соседние ячейки, после чего ошибка исправляется; 1 – Допущены три или четыре ошибочных захода в пустые ячейки при достаточно развернутой поисковой активности в требуемом секторе стенда, заканчивается, однако снятием кубика. Если такой поиск длится более 20с, проба прекращается и кубик считается не снятым. Точность МКП определяется как средняя оценка качества меткости воспроизведения движений во всех во всех удачных пробах (от одного до максимально доступного испытуемому количества движений).

Важным показателем, характеризующим структуру МКП, является соотношение между двумя этими параметрами: объемом и точностью. Для этого внутри каждой группы испытуемых измеряется коэффициент корреляции между ними. Это может быть коэффициент по Пирсону, по Спирмену или по Кенделу.

Основные результаты, полученные в обоих циклах исследования (среднее арифметическое объема и точности МКП и их корреляции) представлены в сводной таблице.

Показатели МКП	Юноши				Мужчины		
	не спортсмены	спортсмены			не спортсмены	осужденные	инспектора
		все вместе	одаренные	обычные			
Объем	4,98	5,62	5,90	5,48	4,42	3,91	4,64
Точность	2,8	2,9	3,4	2,6	2,9	2,9	3,1
Корреляция	+0,24	+0,30	+0,28	+0,25	+0,21	+0,42	+0,29
Количество испытуемых	27	29	10	19	25	30	30

В целом, по все выборкам испытуемых, разброс фиксируемых показателей таков: объем МКП варьирует от 2 (у заключенных) до 8 (у спортсменов), точность – от 1,3 (у заключенных) до 4,1 (у спортсменов); у подавляющего большинства испытуемых объем находится в пределах от 3 до 6, а точность – от 1,8 до 3,7.

Анализ и интерпретация результатов. Прежде всего, сравним показатели МКП у различных групп испытуемых.

Сравнение двух больших групп, различающихся по возрасту. Юноши и взрослые мужчины, показывают группы существенно и статистически значимо в целом ($p < 0,001$) различаются по объему МКП. У юношей он заметно выше, у взрослых ниже, причем это имеет место в отношении как не спортсменам (4,98 против 4,42), так и занимающихся спортом (5,62 против 4,64). Отсутствуют значимые различия по показателям точности и корреляции объема с точностью (точность сохраняется на уровне 2,8-3,1, а корреляция всегда является слабopоложительной: от +0,21 до +0,30). Следовательно, с возрастом (у мужчин в диапазоне от 16-17 до 30-35 лет) происходит заметное снижение лишь объема МКП, но не точности, она остается неизменной; неизменным, всегда слабopоложительным остается и соотношение между этими двумя её показателями. Проведенный нами дополнительный, более тонкий анализ показателя МКП внутри диапазона 27-37 лет также свидетельствует о некотором возрастном снижении объема МКП, но не её точности. Испытуемые из групп мужчин, не спортсменов, и инспекторов были разделены на две подгруппы: младшие (32 года и моложе, 24 человека) и старшие (33 года и более, 21 человек; в отношении 10 испытуемых точный возраст был

не известен). Средние показатели объема у них оказались соответственно 4,69 и 4,40 (различия статистически не значимы, но близки к значимым), а точности 3,0 и 3,0 (различий нет).

Внутри группы юношей сравним не спортсменами со спортсменами (всеми вместе). У спортсменов существенно выше показатель объема ($p < 0,05$), но нет различий по объему и по тесноте связи между ними. Следовательно, длительные систематические занятия спортом (борьбой) в подростковом и раннем юношеском возрасте обеспечивают развитие МКП в плане повышения её объема, но не точности (последняя в спортивной деятельности не улучшается).

Сравнение юношей-спортсменов, одаренных и обычных показывает: у одаренных объем МКП больше лишь не на много и статистически незначимо, тогда как больше значим показатель точности (3,4 против 2,6, при этом $p < 0,01$). Следовательно, одним из факторов высокой одаренности спортсменов является показатель высокой точности его МКП в процессе спортивной деятельности и не меняется с возрастом (см. выше). Но тем не менее, значительно детерминирует факт наличия или отсутствия спортивной одаренности. Можно предположить, что он является либо врожденным, либо формируется в деятельности на более ранних, по отношению к подростковому, возрастным этапам.

Внутри группы взрослых мужчин сравним не спортсменов с инспекторами. Хотя показатели и объема, и точности МКП несколько выше у инспекторов, однако эти различия не достигают уровня статистической значимости (правда, не достигают совсем немного и p лежит в пределах, примерно, 0,18-0,12). Если исходить из факта не значимости этих различий, то можно заключить, что во взрослом возрасте систематическая спортивная деятельность в целом не обеспечивает развития характеристик МКП (в отличие от подросткового и раннего подросткового возраста, где обеспечивает). Если же исходить из факта наличия и достаточной выразительности этих различий, то можно заключить, что во взрослом возрасте занятия спортом продолжают поддерживать характеристики МКП на более высоком уровне (причем в отличие от подросткового возраста можно говорить о развитии не только объема МКП, что имело место и ранее, но и еще точность МКП, что для подросткового периода отсутствует). Какая из этих двух интерпретаций более близка к истине, покажут дальнейшие исследования.

Сравнение групп осужденных с мужчинами, не спортсменами, и инспекторами показывает: осужденные отличаются гораздо более низким уровнем объема МКП (3,91 против 4,42 и 4,64, различия значимы на уровне $< 0,005$ и $< 0,001$), однако по показателям точности различий нет. Однако обращает на себя внимание факт заметного повышения корреляции между показателями МКП: аж +0,42, чего нет в других группах – ни взрослых мужчин, ни юношей (там он колеблется лишь от 0,21 до 0,30). Это свидетельствует о некоторой жесткости, монолитности МКП осужденных: в основном и объем, и точность МКП – либо хорошие, либо плохие; разницей же этих показателей, типичный для других групп, для них не типичен.

Если факт осужденности интерпретировать как некоторый общий комплексный фактор социально-биологического неблагополучия в целом (он включает в себя не высокий уровень образования, интеллекта, социальной адаптации и саморегуляции поведения, и многолетнюю систематическую алкоголизацию, и наличие слабых мозговых дисфункций и разнообразных, хотя и не больших неврологических и патопсихологических нарушений, стресса от длительного пребывания в заключение и др. – хотя бы несколько из перечисленных признаков характерны для каждого из испытуемых этой группы), то можно заключить: этот фактор приводит к заметному ухудшению объема МКП и большей жесткости её структуры в целом. Но при этом существенно не затрагивается показатель её точности, устойчивость сохраняется почти на том, же уровне, на котором функционирует и у благополучных мужчин, и даже у юношей.

Перейдем теперь от сравнения групп к психологической характеристике основных показателей МКП: объема, точности и корреляции между ними.

Объем МКП является очень высоким у юношей в 16-17 лет и заметно снижается у мужчин в возрасте 30-35 лет (к сожалению, у нас нет данных о периоде 18-27 лет: может быть снижение объема начинается уже лет с 20, а может он растет лет до 20-22 и лишь потом начинает снижаться; аналогично, нет данных и по более раннему возрасту – до 15 лет). В целом же между этими двумя периодами имеет место возрастное ухудшение объема МКП. Подчеркнем, что такое снижение характерно и для мужчин, не спортсменов, и для тех, кто занимается систематически спортом.

В пределах подросткового и раннего юношеского возраста объем МКП может существенно улучшаться в процессе систематических многолетних занятий спортом (в частности борьбой, предполагающей постоянное запоминание и воспроизведение сложных двигательных последовательностей). Что же касается взрослого возраста, то здесь вопрос о совершенствовании объема МКП остаётся открытым – нужны дальнейшие исследования.

При этом объем МКП оказывается наименее устойчивой её характеристикой и существенно нарушается под воздействием общего комплексного фактора социально-биологического неблагополучия (см. выше).

Таким образом, объем МКП: меняется с возрастом – ухудшается; может улучшаться в ходе спортивной деятельности, особенно в подростковом возрасте; существенно нарушается в следствии комплексного социально-биологического неблагополучия.

Точность МКП является, в отличие от объема, гораздо более константной её характеристикой. Она практически не меняется с возрастом (с той же оговоркой, что мы не знаем её поведение в периоды 18-27 лет, а также до 15 лет и после 37 лет); не обнаруживается существенного улучшения в процессе занятий спортом (по крайней мере, в подростковом возрасте; в отношении же взрослого возраста вопрос остается открытым); и существенно не ухудшается в следствии комплексного социально-биологического неблагополучия. Следовательно, точность существенно не детерминируется ни спортивной деятельностью, ни отмеченным неблагополучием. Она сохраняет, по отношению к ним, свою стабильность.

Вместе с тем точность МКП является одним из важнейших параметров индивидуальности,

обеспечивающих высокую одаренность спортсменов (быстроту и прочность усвоения сложных двигательных комплексов). Не будучи сама детерминирована спортивной деятельностью, она, тем не менее, лежит в основе её успешности!

Корреляция между объемом и точностью МКП всегда остается слабopоложительной. Это значит: если у человека высокий объем МКП, то, скорее всего у него и не плохая её точность; и наоборот, если у него высокая точность, то, скорее всего у него и высокий её объем. Однако эта связь не жесткая, в следствии чего допустимы иные сочетания: при низком объеме – высокая точность, при низкой точности – высокий объем и др. Слабость корреляционных связей говорит о том, что каждый из этих двух показателей МКП: объем и точность – сохраняет своё самостоятельное значение, имеет собственную логику развития и относительно не зависти от другого (хотя в целом статистически и связан с ним).

Единственная группа, в которой эта связь приобретает относительную жесткость (хотя далеко и не полную), – это группа заключенных. На основе этого можно заключить: во всех группах, достаточно благополучных (хоть юношеский возраст, хоть взрослый, хоть не спортсмены, хоть спортсмены) это корреляция является слабopоложительной. При наличии же комплексного социально-биологического неблагополучия это корреляция ужесточается: ставится среднеположительность, показатели объема и точности становятся связанными гораздо более тесно. Фактически это означает то, что группа осужденных по показателям МКП довольно четко разделяются на две подгруппы: те, у кого и объем, и точность относительно высокие; и те, у кого оба показателя низкие (возможно также и «средняя» группа – те, у кого оба они на среднем уровне).

Более подробный и сложный анализ существа и направленности этой связи дан в работах [2; 5].

Выводы:

1. Объем МКП меняется с возрастом – ухудшается; может улучшаться благодаря спортивной деятельности, особенно в подростковом возрасте; существенно нарушается следствие комплексного социально-биологического неблагополучия.

2. Точность МКП – относительно стабильная характеристика и существенно не меняется с возрастом (от 16-17 до 30-35 лет); не обнаруживает улучшения в процессе занятия спортом, не ухудшается при социально-биологическом неблагополучии; однако является важным фактором, обуславливающим легкость и быстроту усвоения сложных спортивных движений.

3. Корреляции между объемом и точностью МКП во всех группах слабopоложительные, за исключением осужденных: у них она среднеположительная, т.е. связь более жесткая.

4. Возрастную динамику (от 16-17 до 30-35 лет) имеет лишь МКП, он ухудшается, но не точность – она остается неизменной, как у не спортсменов, так и у спортсменов.

5. Под влиянием систематических занятий спортом (борьба дзюдо) в подростковом возрасте улучшается лишь объем МКП, но не её точность.

6. Под влиянием комплексного фактора социально-биологического неблагополучия (у заключенных) ухудшается лишь объем МКП, но не точность.

Перспективы исследования: изучить особенности МКП также у женщин и провести анализ половых различий; изучить МКП в другие возрастные периоды (до 15 лет, между 18 и 27 годами, после 37 лет), а также у спортсменов, занимавшихся различными видами спорта; рассмотреть возможность совершенствования МКП в процессе игрового тренинга познавательных процессов у подростков и юношей; разработать более совершенный компьютеризированный вариант описаний методики исследования МКП.

Литература

1. Заика Е.В. Экспериментальная психология памяти: основные методики и результаты исследований. Учебное пособие. Харьков – 1992 г.

2. Заика Е.В. Соотношение объема моторной кратковременной памяти и точности воспроизведения движений // Психол. журн. 1993 г., №3.

3. Заика Е.В., Кузнецов М.А. Кратковременная память и усвоение практических умений // Вопросы психологии, 1989 г., №2.

4. Заика Е.В., Кузнецов М.А. Специфика и взаимосвязь функций долговременной и кратковременной памяти в процессе формирования двигательного навыка // Вестник Харьковского университета, №337., Психология личности и познавательных процессов, 1989 г.

5. Заика Е.В., Кузнецов М.А. Моторная кратковременная память: её диагностика и роль в усвоении практических умений. Учебно-методические материалы. Харьков – 1991 г.

6. Кузнецов М.А., Заика Е.В. Методика исследования объема и точности моторной кратковременной памяти // Вопросы психологии. 1989 г., №4.

УДК 159.929-057.874

Самооцінка дітей молодшого шкільного віку (порівняльна характеристика)

Ковалишин І.В.

У статті розкрито теоретичний і практичний аналіз психологічних особливостей самооцінки дітей молодшого шкільного віку. Описано результати дослідження з використанням спеціально підібраних методів та методик. Подано порівняльну характеристику рівнів самооцінки у здорових дітей та із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, самооцінка, рівень самооцінки, адекватність, загальна самооцінка, часткова самооцінка, критичність, молодший шкільний вік.

Статья посвящена теоретическому и практическому анализу психологических особенностей самооценки детей младшего школьного возраста. Описаны результаты исследования с использованием специально подобранных методов и методик. Представлена сравнительная характеристика уровней самооценки здоровых детей и с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, самооценка, уровень самооценки, адекватность, общая самооценка, частная самооценка, критичность, младший школьный возраст.

Article represents the theoretical and practical analysis of psychological features of junior schoolchildren's self-esteem. Results of research are described using specially selected methods and techniques. The comparative characteristics of self-esteem levels of healthy children and children with mental retardation are given.

Key words: children with mental retardation, self-esteem, level of self-esteem, adequacy, general self-esteem, partial self-esteem, criticism, junior school age.

Постановка наукової проблеми та її значення. Однією з проблем, яка знаходиться в центрі уваги вітчизняної та зарубіжної психології, є питання саморегуляції поведінки. Центральною ланкою цього процесу виступає самооцінка, яка визначає спрямованість та активність людини, її ставлення до оточуючих та самої себе. Завдяки включеності в складну систему зв'язків між психічними утвореннями вона детермінує усі форми діяльності та спілкування.

Самооцінка виступає суттєвою умовою становлення особистості, дозволяє зберегти її стійкість незалежно від ситуації, забезпечуючи тим самим можливість залишатися самим собою, а також формує в людини потребу відповідати не тільки рівню оточуючих, але й рівню власних оцінок. Разом з тим, процес формування та розвитку адекватної самооцінки не можливий без активної участі в ньому самої ж особистості.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Відповідно до теоретичних та практичних досліджень Б.Г. Ананьєва [1], Т.В. Андрущенко [5], Н.Є. Анкудиної [2], А.В. Захарової [5], С.Ф. Спічак [7], П.Р. Чамати [8], С.М. Юлдашової [9] та інших виключне значення для розвитку самооцінки має вступ дитини до школи та освоєння нею нової соціальної ситуації розвитку. На думку А.В. Захарової, зміна провідного виду діяльності в цей період має вплив на формування у школярів таких якостей як рефлексивність та усвідомленість, що в свою чергу сприяє більш інтенсивному розвитку самооцінки. У працях Б.Г. Ананьєва, П.Р. Чамати було відмічено, що на формування самооцінки в молодшому шкільному віці мають вплив ряд факторів, серед яких позиція учня в навчальному процесі, вплив зовнішніх оцінок, відносини між учителем та учнем, залучення дитини до оцінювання процесу та результатів свого навчання. Крім цього, ними було виявлено залежність самооцінки дитини від оцінки вчителя, а також її конкретність, ситуативність та ґрунтування в основному на оцінці результатів діяльності. Дані теоретичних та практичних досліджень Н.Є. Анкудиної, С.М. Юлдашової свідчать про необ'єктивність самооцінки молодшого школяра, тенденцію до переоцінювання себе та своїх можливостей. В той же час С.Ф. Спічак, Т.В. Андрущенко та інші відмічають, що розвиток самооцінки в молодшому шкільному віці характеризується зниженням висоти часткових і загальної самооцінки, а також взаємозв'язку між ними. Ці явища пов'язані зі зміною ставлення до себе та зростанням критичності. Крім цього, зростає диференційованість часткових самооцінок, якій сприяє більш точне і поглиблене розуміння учнями тих якостей, які необхідно оцінити.

Що стосується дітей із затримкою психічного розвитку, то до проблеми формування та розвитку самооцінки існує декілька підходів, які відзначаються вираженою суперечливістю (Е. Бадіазман, О.В. Заширинська, А. Леонарді та інші). Так, Леонарді [11] підкреслює наявність низького рівня самооцінки в учнів із затримкою психічного розвитку. Результати практичних досліджень Е.Бадіазман [3] свідчили про неадекватність самооціночного компоненту особистості, що проявлялася в переважанні завищених, високих та різко знижених рівнів самооцінки. На думку О.В. Заширинської, дана категорія дітей характеризується відсутністю розвинутої самооцінки [6, 116-117].

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що, не зважаючи на підвищену увагу до проблеми формування та розвитку самооцінки в молодшому шкільному віці, переважна більшість досліджень стосується здорових учнів, тоді як ті, що присвячені дітям молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, відзначаються вираженою суперечливістю. Тобто, питання щодо особливостей самооцінки даної категорії дітей, чинників та факторів, що впливають на цей процес, залишаються недостатньо вивченими. Крім цього, спостерігається незначна кількість праць, присвячених порівнянню самооцінки здорових дітей та із затримкою психічного розвитку. Всі ці аспекти і визначають актуальність обраної теми.

Формулювання мети та завдань статті. Метою нашого дослідження було визначити особливості самооцінки здорових дітей молодшого шкільного віку та із затримкою психічного розвитку, а також провести порівняльний аналіз отриманих результатів.

Ми поставили перед собою такі завдання:

1. Проаналізувати наявну психолого-педагогічну літературу з теми дослідження.
2. Розробити процедуру та методику дослідження.
3. Виявити психологічні особливості самооцінки здорових та дітей із затримкою психічного розвитку.
4. Порівняти результати, отримані при дослідженні даних категорій дітей.

Методи та методики. Для досягнення поставленої мети дослідження і розв'язання сформульованих завдань нами був використаний комплекс методів, серед яких: спостереження, бесіда, методика Т.В. Дембо і С.Я. Рубінштейн в модифікації Т.І. Габріял [4] з деякими змінами в параметрах, “Колірний тест ставлення” (КТС) О.М. Еткінда [10] та методи математичної статистики для визначення наявності статистично значимих відмінностей між результатами двох груп.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У дослідженні брали участь 36 дітей віком 7-10 років. Всі вони були розділені на дві групи. Першу складали діти з затримкою психічного розвитку, які відвідують Волинський центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів Міністерства праці та соціальної політики України. Серед них було 44,4% дівчаток та 55,6% хлопчиків. До другої групи входили здорові діти, що навчаються в НВК “загальноосвітня школа І-ІІІ ступеня-дитячий садок” с. Прохід Ратнівського району Волинської області. Серед них було 44,4% дівчаток та 55,6% хлопчиків.

Особливості самооцінки даних категорій дітей нами вивчалися у двох формах – загальній та частковій.

Загальна самооцінка досліджувалася за допомогою “Кольорового тесту ставлення” (КТС) О.М. Еткінда, суть якого полягає в необхідності підібрати колір з восьми запропонованих, який найбільше подобається і підходить опитуваному. Щоб зняти хвилювання у зв'язку з процедурою дослідження та підвищеною увагою до особи респондентів, ми пропонували дітям розповісти про свою сім'ю та підібрати кольори і для своїх рідних. Таким чином, нам вдалося отримати інформацію про ставлення опитуваних до своєї сім'ї. Після цього дітей просили прорангувати кольорові картки, починаючи з найкрасивішого, приємного і закінчуючи найнеприємнішим, найменш гарним кольором. Ми звертали увагу на ранг тієї картки, яку досліджуваний асоціював з власним “Я”. Порядковий номер розглядався як показник емоційного прийняття або відкидання, позитивності або негативності у ставленні до власного “Я”.

Залежно від виявленої висоти загальної самооцінки, результати випробовуваних були розділені на групи: 1-3 ранг – високий рівень загальної самооцінки, позитивне ставлення до себе, 4-5 – середній рівень, 6-8 – низький рівень загальної самооцінки, негативне ставлення до себе з рисами заперечення та неприйняття.

Результати діагностики рівня загальної самооцінки в першій групі свідчили про те, що 55,56% дітей характеризуються високим рівнем загальної самооцінки, 33,33% – середнім рівнем, а 11,11% дітей – низьким рівнем загальної самооцінки. Що стосується здорових дітей, то результати були такими: 66,67% – високий рівень, 27,78% – середній рівень та 5,55% дітей – низький рівень загальної самооцінки. Дані цього дослідження показані на рис. 1.

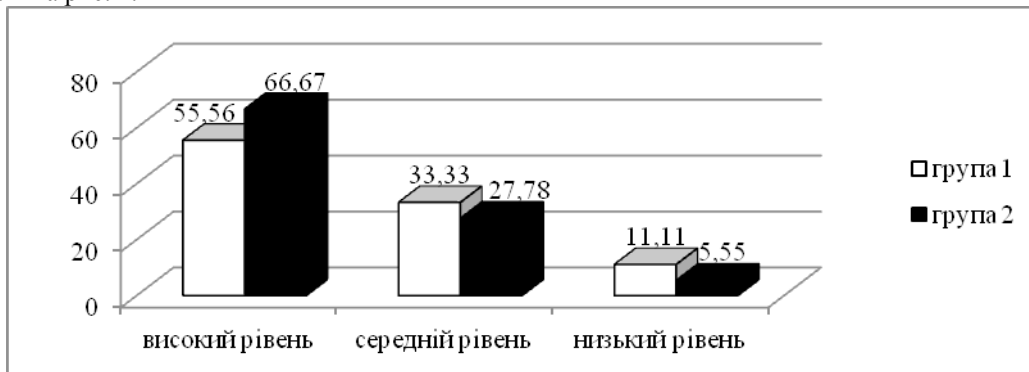


Рис. 1. Результати дослідження самооцінки за допомогою методики КТС, %

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що діти обох груп в цілому мають позитивну загальну самооцінку, про що свідчать переважання високого на середнього рівнів загальної самооцінки.

Для дослідження часткової самооцінки нами була використана методика Т.В. Дембо і С.Я. Рубінштейн в модифікації Т.І. Габріял з деякими змінами в параметрах. Дітям необхідно було оцінити себе за такими якостями як розум, здоров'я, добро та щастя, обираючи відповідь за шкалою оцінок від найвищого показника до найнижчого, наприклад, найдобріший, дуже добрий, добрий, більш-менш добрий, не дуже добрий, злий, найбільш злий. Щоб оцінити адекватність оцінок дітей, те ж саме завдання ми запропонували виконати експертам, якими виступили батьки, класні керівники та вчителі-реабілітологи. На основі своїх особистісних спостережень вони оцінювали кожного учня за тими ж шкалами. Порівнюючи оцінки дітей з оцінками дорослих, ми зробили висновок про адекватність самооцінки респондентів.

Як показав аналіз отриманих даних, у дітей обох груп спостерігається переважання завищеної та дуже завищеної самооцінки за всіма параметрами. Так, за показником “добро” дуже завищений рівень самооцінки виявлено у 38,89% опитаних першої групи та у 16,67% другої групи. Завищену самооцінку мають 50% учнів із ЗПР та 66,67% здорових дітей. Що ж стосується адекватної самооцінки, то вона була виявлена у 16,67% здорових опитаних та не спостерігалась серед дітей із ЗПР. 11,11% респондентів першої групи притаманна занижена самооцінка в той час, коли в другій групі дітей із даним рівнем виявлено не було. Опитаних із дуже заниженим рівнем самооцінки в обох групах не спостерігалось. Дані обстеження за цим параметром представлені на рис. 2.

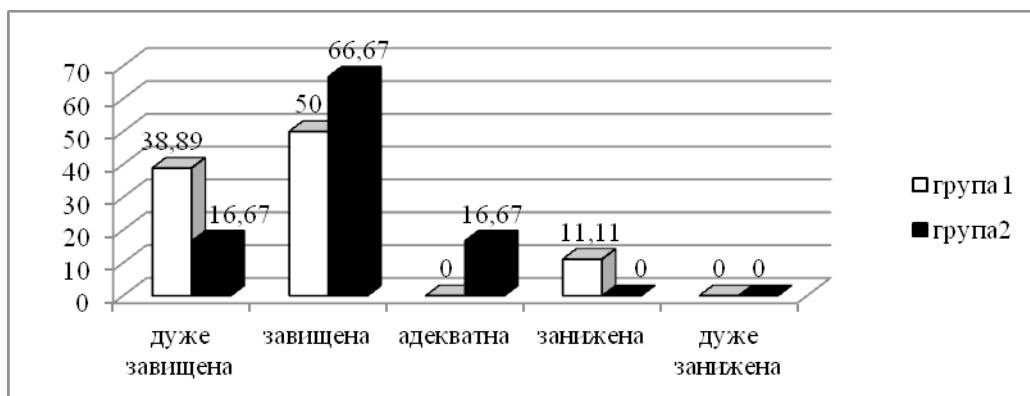


Рис. 2. Показники рівня самооцінки за параметром “добро”, %

Таким чином, можемо зробити висновок, що діти обох груп в переважній більшості мають дуже завищену та завищену самооцінку за параметром “добро”.

За параметром “щастя” у переважній частині дітей обох груп спостерігався завищений рівень самооцінки – у 88,89% опитаних першої групи та у 72,22% другої групи. 11,11% дітей із ЗПР мають дуже завищений рівень самооцінки, така ж особливість притаманна 27,78% здорових дітей. Опитаних із адекватним, заниженим та дуже заниженим рівнями самооцінки в обох групах не спостерігалося. Ці дані представлені на рис. 3.

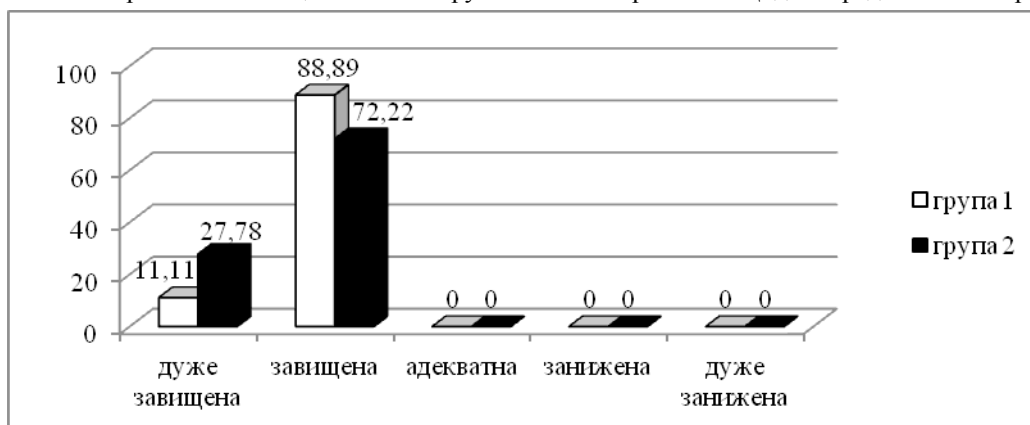


Рис. 3. Показники рівня самооцінки за параметром “щастя”, %

Отже, за параметром “щастя” у всіх дітей було виявлено дуже завищену та завищену самооцінку.

За параметром “здоров’я” у групі дітей із затримкою психічного розвитку результати були такими: у 33,33% опитаних спостерігалася дуже завищена самооцінка і у 66,67% – завищена самооцінка. У здорових дітей дуже завищена та адекватна самооцінка була виявлена у 11,11%, завищена – у 77,78% респондентів. Досліджуваних із адекватним, заниженим та дуже заниженим рівнями самооцінки за даним параметром в першій групі не виявлено. Графічно ці результати представлені на рис. 4.

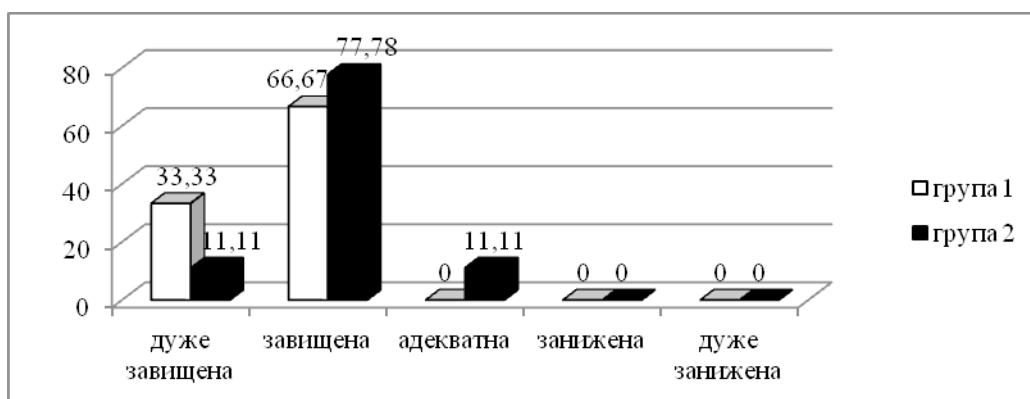


Рис. 4. Показники рівня самооцінки за параметром “здоров’я”, %

Тобто, як бачимо, переважній більшості дітей обох груп притаманна завищена самооцінка за даним параметром.

Що стосується параметра “розум”, то дуже завищений рівень самооцінки мали 27,78% досліджуваних першої групи та 16,67% другої групи. Завищена самооцінка спостерігалася у 72,72% хворих і 55,56% здорових дітей. Крім цього, в другій групі у 16,67% дітей була виявлена адекватна самооцінка, а у 11,11% – занижена самооцінка. Що ж стосується першої групи, то респондентів із адекватною, заниженою та дуже заниженою самооцінкою виявлено не було. Разом з тим, досліджуваних із дуже заниженим рівнем самооцінки не спостерігалося і у другій групі. Результати обстеження за цим параметром представлені на рис. 5.

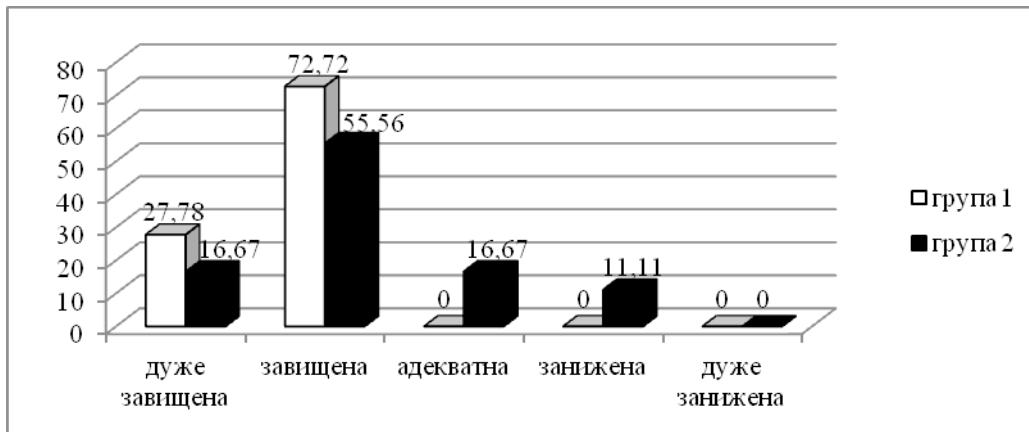


Рис. 5. Показники рівня самооцінки за параметром “розум”, %

Із рис. 5 видно, що дітям із затримкою психічного розвитку за параметром “розум” притаманна дуже завищена та завищена самооцінка, а в здорових учнів спостерігалася різна самооцінка, проте переважала завищена. Як показав аналіз отриманих даних, оцінки експертів та дітей відрізнялися між собою. Порівняно з дорослими діти схильні більш високо оцінювати свої особистісні якості, некритично ставляться до себе та своїх вчинків.

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що у дітей молодшого шкільного віку та учнів із затримкою психічного розвитку в переважній більшості спостерігається схильність завищувати свої вчинки та можливості, про що свідчить наявність дуже завищеної та завищеної самооцінки за всіма діагностованими параметрами.

При кількісній обробці даних у ході дослідження нам був використаний критерій χ^2 , який є показником, що відображає відмінності в особливостях розподілу оцінок в двох групах.

Величину даного критерію ми порівнювали з таблицею критичних значень і на основі цього робили висновок про наявність чи відсутність статистично значимих відмінностей в розподілі оцінок в двох групах.

Після проведення відповідних розрахунків ми можемо зробити висновок, що і за “Кольоровим тестом ставлення” (КТС) О.М. Еткінда, і за всіма параметрами методики Т.В. Дембо і С.Я. Рубінштейн в модифікації Т.І. Габріял, статистично значимих відмінностей в розподілі оцінок в двох групах виявлено не було.

Отже, це свідчить про те, що за одним і тим же параметром діти обох груп (здорові та із затримкою психічного розвитку) схильні оцінювати себе однаково.

Під час проведення дослідження, навчальної діяльності та позашкільних заходів за дітьми обох груп велося спостереження, метою якого було вивчення особливостей поведінкових реакцій та особистісних характеристик респондентів. Результати даного методу порівнювалися з даними, отриманими за допомогою інших методик. Ми звертали увагу на вербальні та невербальні прояви поведінки, мовні акти та їх зміст, експресивність контактів, рухи, фізичні впливи (дотики, штовхання, удари, підтримка, спільно спрямовані зусилля) тощо.

Ці прояви свідчать про особистісні характеристики дітей. Проаналізовані дані, дозволили нам зробити висновки, що учні молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку проявляють більшу нерішучість та невпевненість, ніж здорові діти такого ж віку. Вони частіше уникають ситуації опитування та охочіше йдуть на контакт з однолітками, ніж з дорослими. Для респондентів першої групи характерна демонстративність поведінки, за якою вони намагаються приховати свою невпевненість, та низький рівень самоконтролю – нестриманість в спілкуванні, неочікувані спонтанні викрики. На нашу думку, ці результати говорять про наявність проблем в спілкуванні у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, і є несприятливою умовою розвитку особистості і соціальної адаптації респондентів.

Що ж стосується здорових дітей, то дані характеристики притаманні їм меншою мірою і виражені слабше, ніж в респондентів першої групи.

Дещо подібні результати були отримані нами і в ході бесіди з педагогами та батьками. Ми з'ясували, що, на відміну від здорових дітей, дітям із затримкою психічного розвитку характерна схильність ображатися та відмовлятися від виконання завдання при виникненні труднощів, прагнення завжди бути “на виду”, привернути до себе увагу. Крім цього, респондентам першої групи притаманна підвищена потреба у схваленні та емоційній підтримці, а також спроби визначити, чи задоволений результатами виконання завдання дорослий.

Як бачимо, отримані нами дані в ході спостереження і бесіди та за допомогою проведених методик є дещо суперечливими в першій групі, і у зв'язку з цим ми можемо зробити висновок, що такі поведінкові прояви свідчать про нестійкість самооцінки дітей із затримкою психічного розвитку. Що ж стосується здорових дітей, то така особливість притаманна їм в меншою мірою та слабше виражена.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз теоретичної літератури та проведене нами дослідження, дозволили зробити такі висновки:

- найбільш сприятливим періодом для формування самооцінки є молодший шкільний вік, оскільки саме тоді ускладнюються та уточнюються уявлення про власне “Я”, збільшується критичність та зростає самостійність оцінок своїх вчинків та поведінки;
- і здорові діти, і із затримкою психічного розвитку мають позитивну загальну самооцінку, про що свідчить переважання високого на середнього рівнів даного показника;
- досліджуванам обох груп характерне переважання дуже завищеної та завищеної самооцінки

як наслідок схильності до переоцінювання своїх особистісних якостей через недостатній рівень розвитку критичності;

- статистично значимих відмінностей між результатами обох груп виявлено не було, що свідчить про те, що і здорові, і діти з затримкою психічного розвитку схильні однаково себе оцінювати;
- дітям із затримкою психічного розвитку більшою мірою, ніж здоровим, притаманна наявність нестійкої самооцінки, що проявляється у суперечливих поведінкових реакціях залежно від ситуації.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на поглиблене вивчення психологічних особливостей самооцінки дітей молодшого шкільного віку залежно від моделі сімейного виховання, з метою підбору корекційних технік для подолання неадекватних самооціночних проявів у даної категорії дітей.

Література

1. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 18. — С. 101-124.
2. Анкудинова Н. Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся I-IV классов в учебной деятельности / Н. Е. Анкудинова // Вопросы психологии. — 1968. — № 3. — С. 131-138.
3. Бадиазман Э. Влияние семейного воспитания на формирования самооценки у школьников с задержкой психического развития (на материале семей России и бедуинского сектора Израиля) : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.04 "Медицинская психология" / Э. Бадиазман. — СПб, 2006. — 22 с.
4. Габриял Т. М. Самооценка как метод изучения личности / Т. М. Габриял // Проблемы патопсихологии. — М. : Изд-во Моск. гос. ин-та кор. псих., 1972. — С. 105-117.
5. Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю. Исследование самооценки младших школьников в учебной деятельности / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. — 1980. — № 4. — С. 90—99.
6. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие : Хрестоматия / Оксана Владимировна Заширинская. — СПб. : Речь, 2007. — 168 с.
7. Спичак С. Ф. Возрастная динамика самооценки у школьников / С. Ф. Спичак // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. — М. : Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1978. — С. 12-21.
8. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П. Р. Чамата // Психологическая наука в СССР : в 2 т. — М. : АПН РСФСР, 1960. — Т. 2. — С. 91-110.
9. Юлдашева С. М. Особенности проявления самооценки учащихся / С. М. Юлдашева // Вопросы психологии. — 1966. — № 4. — С. 87-93.
10. Эткинд А. М. Психодиагностика межличностных отношений / А. М. Эткинд // Общая психодиагностика. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. — С. 179-228.
11. Leonardi. A. Comparability of self concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties / A. Leonardi // Educational Studies — 1993. — № 19. — P. 357-371.

УДК 159.955.1

Особенности эмоционального коннотирования сакральных категорий

Кочарян А.А.

Робота присвячена аналізу емоційних коннотатів категорій сакрального досвіду особистості. Приведені різні концептуалізації сакрального: ірраціональне, розчинення в спілкуванні, відвертість надособистісному досвіду, складні синестезії і так далі

Розглянута неоднозначність зв'язку між духовністю і соціальною адаптацією, приведені результати експериментальної роботи по аналізу психосемантичної організації емоційного коннотування сакральних категорій в індивідуальній свідомості. Виявлено типи емоційного коннотування категорій сакрального досвіду особистості

Работа посвящена анализу эмоциональных коннотатов категорий сакрального опыта личности. Приведены различные концептуализации сакрального: иррациональное, растворение в общении, открытость сверхличностному опыту, сложные синестезии и т.д. Рассмотрена неоднозначность связи между духовностью и социальной адаптацией, приведены результаты экспериментальной работы по анализу психосемантических организации эмоционального коннотирования сакральных категорий в индивидуальном сознании. Выявлено типы эмоционального коннотирования категорий сакрального опыта личности

The paper analyzes the emotional connotating of the sacred categories of personality experience. Shows the different conceptualization of the sacred: the irrational, the dissolution of communication, openness superpersonal experience synesthesia complex, etc. We consider the ambiguity of the relationship between spirituality and social adaptation, the results of experimental work to analyze the organization of emotional Psychosemantical connotating of sacred categories in the individual consciousness. Identified the types of emotional experience of the sacred connotating of categories of personality

Актуальность: Личность существует в различных пространствах: деятельностном, экзистенциальном, ролевом, трансперсональном и т.п. Каждое из указанных пространств создает особую концептуализацию человека в рамках психологической антропологии. Трансперсональное пространство отражает связь человека с надличностным, сакральным. Как писал П. Успенский, психология знает два измерения – сон и бодрствование, специфически человеческое в этих двух состояниях, по его же мнению, не учитывается. Такими собственно человеческими измерениями являются молитва, медитация, представляющие особые отношения человека с Богом. Мера включенности человека в божественное исследована недостаточно. В психологии трансперсональное в большей мере представлено в буддийских традициях. Одним из таких пространств является трансперсональное (С. Гроф, Т. Лири, Р. Ассаджиоли и др.). Христианская антропология в психологических подходах представлена как существующая или существующая рядом, например, как пастырское консультирование в католичестве, причем пастырское консультирование представлено психоаналитическими подходами. Либо предпринимаются попытки создания святоотеческой психотерапии и психологии.

В последние годы отмечается рост числа людей, открыто признающих себя верующими. Можно сказать, что сегодня происходит Ренессанс религиозных верований. Вместе с тем, часто оказывается, что Бог существует только в церкви, он не растворен в пространствах контакта. Такое существование Господа, изолированное от человеческой жизни, создает специфические формы девиаций сакрального в индивидуальном сознании. Представляется, что сакральное может иметь разный регуляционный потенциал. Этот потенциал может быть репрезентирован в различных структурах сакрального в индивидуальном сознании. Адекватным подходом для осознания сакральных структур в индивидуальном сознании, а также для анализа соотношения сакрального и обыденного в индивидуальном сознании, является субъектный подход, представленный методом субъективной психосемантики.

Аналитический обзор:

Сакральное в литературе имеет различные концептуализации:

1. Пространство порядка - сакральное является организованным, структурированным и упорядоченным [9]. В греческой философии стоицизма такими качествами наделяется Бог – Логос, который проявляет себя через рациональное, логическое.

2. Иррациональное. По С. Булгакову [4], существует сфера имманентного (физическая реальность), познаваемая рационально, и сфера трансцендентного (божественного), постигаемая через откровение. К примеру, в суфизме [1] высшая реальность постигается только в измененных состояниях сознания, основными признаками которых являются: неизреченность, интуитивность, кратковременность и бездеятельность воли. Одним из пониманий духовного в христианстве является духовность как любовь к Богу и как вера, а верующий представлен как ребенок, открытый Господу.

3. Система внутренних ограничений, понимаемая как этичность. В психоанализе выведено две топологии психического, согласно первой, духовность может быть помещена в структуры предсознательного как цензор и сознательного, как рациональная и рефлексующая субстанция; согласно второй, духовность является проявлением этического принципа, осуществляемого структурой Супер-Эго. Духовность в этом случае рассматривается как проявление этичности, социальной «правильности», нормативности, которая противостоит жадности и зловредности бессознательного. Фактически происходит редукция духовности: пространство трансперсонального как таковое в психоанализе отсутствует, Бог существует только как проекция образа отца.

4. Открытость надличному опыту. Сакральный опыт открывается человеку через символы, являющиеся связующим звеном между индивидуальным опытом и опытом сакральным [9, с.132]. Р. Ассаджиоли описывает четырнадцать групп символов, относящихся к надличному опыту [2]. Это Обращение внутрь, Спуск – Нисхождение, Подъем – Восхождение, Расширение – Распространение, Пробуждение, Свет – Озарение, Огонь,

Развитие, Усиление – Возрастание, Любовь, Путь – Странствие, Превращение – Преобразование, Возрождение – Обновление и Освобождение. Согласно другой классификации [9] выделяют сакральные символы Неба и Земли (союз которых соответствует бракосочетанию), Древа, Вод, Пути, Перекрестка, Смерти и Возрождения, Двери и Порога.

5. Телесность. Сакральным содержанием может наполняться любая деятельность человека и все его физиологические процессы. К примеру, тело человека связано с сакральными образами Дома и Космоса (позвоночник является аналогом Мировой Оси и поддерживающей колонны, верхняя часть черепа – крыше и Небу, отверстия – двери и т.д.) [9]. С другой стороны, при постройке храма во многих религиях используют человеческие пропорции и (например, в индуизме) помещают в его основание символическую фигуру человека [5]. В трудах философа Ж. Батая [3] сакральным значением наделяется каждое проявление человеческой телесности.

5. Нуменозность. Архетипы коллективного бессознательного наполнены нуменозным содержанием, проявляясь в образах сновидений и символах, являются источником религиозного опыта. Архетипы универсальны, так как не относятся к какой-либо определенной религии. Функция всех религиозных систем состоит в канализации и ассимиляции архетипической энергии при помощи ритуалов; глубинная психология, возникшая в современном секуляризованном мире (в котором смысл ритуальных действий был забыт), пытается выполнять ту же функцию, помогая понять значение сакральных переживаний. Согласно К.Г. Юнгу [6], психическая энергия, не нашедшая выхода в религиозном опыте, приобретает негативные формы и становится предрасполагающим фактором формирования психопатологии. В центр религиозных переживаний человека помещается образ самости. Самость находится целиком вне личностной сферы, и «если и являет себя нам, то лишь в виде религиозной мифологемы, а ее символы варьируют в диапазоне от высочайшего до наинижайшего» [6, С.51]. В концепции К.Г. Юнга на образы Бога и Дьявола в индивидуальном сознании проецируются соответственно позитивные и негативные аспекты Самости. Однако эта концепция, по сути, является гностической (для гностиков образ бога Абрахаса включает в себя как божественное, так и дьявольское) [11].

6. Свойство, проявляющееся на разных уровнях организации человеческой реальности, а потому несущее разную концептуальную нагрузку Т. Лири [7] выделял семь контуров: биовыживательный контур, связанный с безопасностью в пространстве; эмоционально-двигательный контур, связанный со свободой в пространстве; ментально-манипуляционный контур, связанный с оперированием в пространстве; сексуально-социальный контур, связанный с родительским статусом и воспитанием детей; контур наслаждения, связанный с ощущением времени тела; контур экстаза, связанный с неврологическим временем; нейрогенетический контур, связанный с ощущением времени жизни вида.

Согласно теории Т. Лири, каждому контуру сознания соответствует одна из мировых религий и химическое вещество – медиатор, активизирующее данный контур у принявшего его человека. Для каждого контура характерен свой вид искусства, религиозная метафора и ритуальный метод.

7. Растворение сакрального в общении. Известное выражение «ад – это другие» можно рассматривать как помещение социума в религиозный контекст. И если каждый человек несет в себе образ Бога, то человек, ищущий Бога, может находить его в людях (и тогда для него «другие» – это «рай»). Качествами, характеризующими такого человека, будут транспарентность, безусловное позитивное отношение, конгруэнтность, эмпатичность, теплота и т.п. (К. Роджерс и его школа). В этом смысле интересен ответ Роджерса на вопрос «верите ли вы в Господа?». Роджерс отвечал лаконично: «Это хороший вопрос».

В психосинтезе рассматривают два вектора развития человека: духовный и социальный. Движение человека в пространстве этих двух векторов может осуществляться по-разному: то как следование социальному вектору (социальная успешность, успехи в коммуникации, приводящие к социальной адаптации), то как следование духовному вектору (изоляция, аскетизм, направленность на высшее, безразличие или игнорирование социальных и материальных ценностей и т.п.). Как правило, человек реализуется или движется по двум векторам одновременно, и в какие-то периоды его жизни более активен социальный вектор, а в другие – духовный вектор. Проблема интеграции духовности и социальности на уровне сознания, на уровне стиля жизни является важной и такой, которую решает каждая личность. ИмPLICITно предполагается, что высокие показатели духовности способствуют социальной адаптации и социальному успеху. В этом смысле интересны данные, которые приводят различные исследователи. Так, ряд авторов (Идрисов К.А., Литвиненко В.И., Пайкова Л.Н., Осолкова С.Н., Басанский П.Л.) показывают, что духовность, вера в Господа является важным показателем психического здоровья и социальной адаптации. Другие же авторы (Кутько И.И., Долганов А.И.,) не только не находят такой связи, но и показывают обратную связь. В этом смысле полученные данные весьма несогласованные и противоречивые [8]. В этом смысле можно провести параллель: духовность и социальная адаптация так же соотносятся, как психическая адаптация и социальная адаптация. Еще Рапорт показал, что социальная адаптация может достигаться за счет психической деструкции. Только в небольшом диапазоне средних значений между духовностью и социальной адаптацией прослеживается позитивная связь. На полюсах же характер связи между показанными переменными изменяется. Вместе с тем, по-видимому, важным представляется анализ психосемантической структуры сакрального опыта человека. Вероятно, разный тип структурной организации сакрального опыта личности определяет и функциональные особенности социального поведения человека. Понятно, что субъективный отчет о собственной религиозности не является прогностически важным признаком для оценки социального поведения, социальной адаптации и качества жизни в целом. Очевидно, что духовность должна наполнять человеческую жизнь, осмысливать ее. Вместе с тем не всякая духовность (мы имеем в виду не любой способ ее психосемантической организации) определяет успешность человеческой экзистенции. Именно поэтому в экзистенциализме некоторые авторы теряют Господа и сталкивает человека с враждебной реальностью лицом к лицу.

5. Г. Хант утверждает, что надличные переживания, проявляясь в форме сложных синестезий, «воссоздают на уровне символического познания первичные структуры восприятия, как их понимал Гибсон» [10, С.336]. К надличным переживаниям такого рода он относит переживания «белого света», «потока», восприятие сложных геометрических образов («мандал»). По мнению Г. Ханта [10], религиозное переживание является *felt sense* (прочувствованное ощущение), основанным на воображении; при нарушении развития образом способности тот же опыт переживается как «космическая катастрофа» и ведет к шизофрении. Таким образом, шизофреник является мистиком, не способным интегрировать религиозные переживания.

Цель: выявить особенности коннотирования сакральных категорий

Для достижения поставленной цели нами был проведен на 84 испытуемых – студентов в возрасте 19-21 года (43 респондента мужского и 41 респондент – женского пола) метод семантического дифференциала Ч. Осгуда в его универсальном варианте.

Для анализа коннотативного значения сакральных категорий в системе индивидуального сознания нами были выявлены корреляционные связи (коэффициент корреляции Кендалла) между конструктами, презентующими основные сакральные категории («Бог», «Дьявол»), и базовыми эмоциями. Под базовыми эмоциями понимается эмоциональная тетрада, приведенная Ольшанниковой и О. П. Санниковой, включающая радость, страх, гнев, печаль. Последняя эмоция в силу своей неспецифичности по отношению к материалу трансперсонального нами не была включена в список конструктов.

Корреляционный анализ позволил индивидуальные корреляционные плеяды, которые в дальнейшем были классифицированы на основе сходства корреляционных связей в плеядах. В результате было выделено 5 типов корреляционных плеяд, обозначенных нами как типы коннотирования сакральных категорий.

Первый тип – «Коннотирование негативной сакральности при отсутствии коннотирования позитивной сакральности». Корреляционные плеяды данного типа характеризуются наличием эмоциональных коннотатов только с негативными категориями сакрального опыта. Позитивные категории не связаны с эмоциями. Типичная матрица первого типа приведена на рис.1.

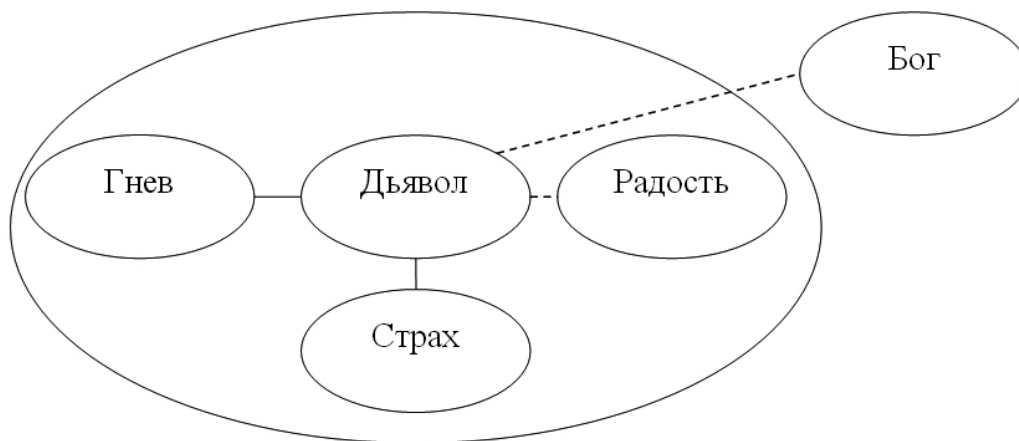


Рис. 1. Коннотирование негативной сакральности

Примечания: сплошная линия – положительные корреляции, достигающие значимого уровня; пунктирная линия – негативные корреляции, достигающие значимого уровня ($p \leq 0,05$)

Базовый негативный сакральный конструкт «Дьявол» позитивно коррелирует с эмоциями страха и гнева, и негативно – с радостью. Базовый позитивный сакральный конструкт не обнаружил корреляций с эмоциями. В этом случае внутренне насыщенным и лично значимым является конструкт «Дьявол» и «знаемым», но лично пустым является конструкт «Бог». Стало быть, преобладают негативные аспекты сакрального опыта, когда человек боится «плохого» или гневается на это «плохое», но трансперсональное «хорошее» его не направляет.

В классификации типов сакрального опыта, предложенной Т. Лири [7], один из приведенных им вариантов характеризуется наличием страха по отношению к Сатане и именно этот страх заставляет человека придерживаться правил и ритуалов. Его пренебрежение христианства приводит к тому, что абсолютизируется не Бог, а Дьявол, который получает, согласно его определениям, большую значимость. С указанным автором можно согласиться с той точки зрения, что такой тип переживания сакрального существует, но не характеризует христианство как таковое. Более того, регулирующее действие такой вариант сакральности, согласно Т. Лири, оказывает только на ментальный уровень. Все остальные уровни, более глубокие (биологический, эмоциональный и др.) не описываются данным вариантом. Метафорически данный тип может быть описан как «боягуз».

Второй тип – «отсутствие эмоционального коннотирования сакральных категорий» (безэмоциональный тип). На рис.2. представлена корреляционная плеяда данного типа.

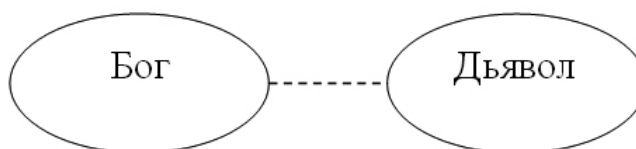


Рис. 2. Отсутствие эмоционального коннотирования

Основные признаки плеяд данного типа: отсутствие эмоциональных коннотатов для базовых сакральных категорий, а также наличие негативной корреляционной связи между конструктами «Бог» и «Дьявол». Сакральные категории являются «знаемыми», но такими, которые существуют в каком-то другом пространстве и к человеку отношения не имеют. Это, фактически, тип «атеиста», в индивидуальном сознании которого трансперсональное существует как книга, как некоторая информация, которая никак не наполняется личностными смыслами и не направляет поведение, эмоции и размышления человека.

Третий тип – «поляризованная коннотация сакральных категорий». Этот тип проявляется в наличии позитивной коннотации конструкта «Бог» и негативной коннотации конструкта «Дьявол». Наблюдается расщепление мира на «плохой» и «хороший». На рис. 3 представлен данный тип психосемантической структуры сакрального опыта.

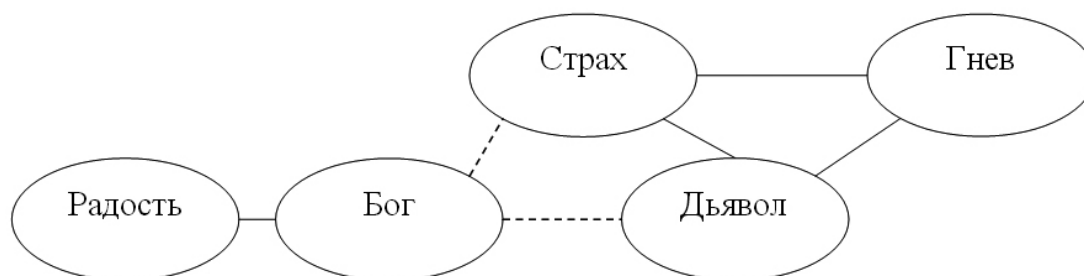


Рис. 3. Поляризованная психосемантическая структура сакрального опыта

Данный тип структуры, по-видимому, отражает бинарное расщепление мира, что способствует формированию жестких моральных суждений и «черно-белого» мышления: либо только «хорошо», либо только «плохо». Любое явление становится понятным, если подводится под полюсы оценочных категорий. Такая структура, скорее всего, характерна для детей и отражает незрелость, недифференцированность сакрального опыта.

Четвертый тип – амбивалентная структура сакрального опыта, в которой образ Бога позитивно связан как с эмоциями страха и гнева, так и (что парадоксально) с эмоцией радости.

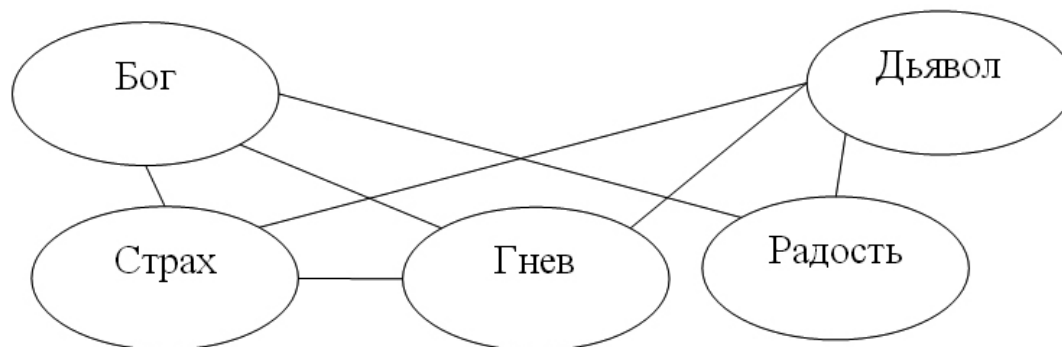


Рис. 4. Амбивалентная структура

Бог наделяется позитивными и негативными качествами, что проявляется в том, что Бог имеет как позитивную, так и негативную коннотацию. Позитивная – это связь образа Бога с радостью, а негативная – это связь с страхом и гневом. Часто за такой амбивалентностью лежат нарушенные отношения в мире человеческих отношений, когда сильный человек одновременно воспринимается как поддерживающий, защищающий, и т.п., но вместе с тем, он настолько идеализирован, что внутренне содержит злость – «я таким никогда не буду». Такая амбивалентность к сильным «фигурам» детства перенесена на отношения с Господом, который, с одной стороны, имеет все качества сильного объекта, а с другой стороны, он недостаточно заботлив, он чего-то не даёт, он наказывает, и т.п.

Пятый тип – инвертированная структура, которая встречается достаточно редко и связана с тем, что Господь наделяется негативной коннотацией, а Дьявол – позитивной, что отражает активный протест против мира, нежелание принять его. Негативное становится позитивным, а стало быть, такие люди дезадаптивны. На рис. 5 представлена данная структура.

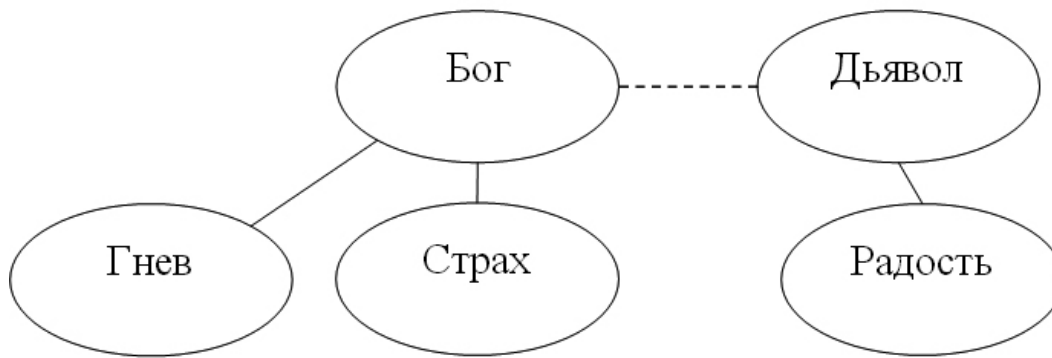


Рис. 5. Инвертированная структура

В таблице 7 приведена частота представленности каждого из приведенных типов психосемантической структуры сакрального опыта.

Таблица 7

Типы эмоционального коннотирования категорий сакрального опыта

Частота встречаемости	Типы сакрального опыта									
	1		2		3		4		5	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
(f)	12	14,3	8	9,5	52	61,9	10	11,9	2	2,4

Выводы:

1. Сакральное по-разному представлено в структуре индивидуального сознания. Такая представленность предполагает разную эмоциональную наполненность сакральных категорий, а стало быть, эти категории имеют разную «силу» и последствия в поведении.

2. Выявлено пять типов эмоционального коннотирования сакральных категорий. «Коннотирование негативной сакральности» характеризуется наличием эмоциональных коннотатов только с негативными категориями сакрального опыта. «Отсутствие эмоционального коннотирования» характеризуется отсутствием эмоциональных коннотатов базовых сакральных категорий. «Поляризованная коннотация сакральных категорий» проявляется в наличии позитивной коннотации конструкта «Бог» и негативной коннотации конструкта «Дьявол». В амбивалентной структуре сакрального опыта образ Бога позитивно связан с эмоциями страха, гнева и радости. Инвертированная структура связана с тем, что Господь наделяется негативной коннотацией, а Дьявол – позитивной.

3. Проблема конструктивности типа эмоционального коннотирования сакральных категорий, а стало быть, и нормативности, еще требует своего разрешения. По крайней мере, наиболее вероятным типом конструктивного эмоционального коннотирования сакральных категорий является поляризованный, хотя, по-видимому, этот тип не является внутренне однородным.

Литература

1. Абакаров Р.И. Измененные состояния сознания в мистическом опыте суфизма / Р.И. Абакаров, В.В. Королёв / Учёные записки Казанского государственного университета, т.151, кн.1. – 2009. – С.7-13.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез. Теория и практика. Составил и перевел В. Данченко. - К.: PSYLIB, 2002.
3. Батай Ж. Сакральное / Жорж Батай, Колетт Пеньо (Лаура) / М.: Изд-ва Митин Журнал, KOLONNA Publications, 2004 г., 208 с.
4. Булгаков С.Н. «Свет не вечерний: Созерцания и умозрения.» — М.: АСТ, Фолио, 2001. — 665 с.
5. Буркхардт Т. Сакральное искусство Востока и Запада. Принципы и методы / Пер. с англ. Н.П. Локман. — М.: Алтейя, 1999. — 216 с.
6. Юнг К. Г. Эон / М.: АСТ, 2009. — 416 с.
7. Лири Т. Семь языков бога / Пер. с англ. - К: «Янус», - М: «Пересвет», 2002г.
8. Психиатрия и религия на стыке тысячелетий: Сборник научных работ Харьковской областной клинической психиатрической больницы № 3 (Сабуровой дачи) и Харьковской медицинской академии последипломного образования / Под общ. ред. П. Т. Петрюка, Р. Б. Брагина. — Харьков, 2006. — Т. 4. — 130 с.
9. Элиаде Мирча Священное и мирское/ Пер. с фр., предисл. и коммент. Н.К.Гарбовского. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — 144 с.
10. Хант Г. О природе сознания / Гарри Хант / Пер. с англ. А. Киселева. — М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004.
11. Brabazon M. Septem Sermones ad Mortuos: Jung's Challenge to Christianity / Michael Brabazon / Quodlibet Journal: Volume 5 Number 2-3, July 2003

УДК 159.925

Эмоциональный интеллект в контексте философско-психологической проблемы иррациональности

Кочарян А.С., Параскевова К.Г.

У статті представлений аналіз поняття емоційний інтелект і філософсько-психологічних передумов його виникнення. Серед таких розглядаються: переоцінка раціональності, повернення до психології проблеми ірраціональності, формування нового погляду на людську природу, як неподільну і цілісну. Показано, що поняття «емоційний інтелект» є психологічним механізмом, що являє собою ієрархічний та інтегративний конструкт, який втілює уявлення про єдність афекту та інтелекту, а також впливає на керування емоціями.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоції, інтелект, раціональність, ірраціональність

В статье представлен анализ понятия эмоциональный интеллект и философско-психологических предпосылок его возникновения. В качестве таковых рассматриваются: переоценка рациональности, возвращение в психологию проблемы иррациональности, формирование нового взгляда на человеческую природу, как неделимую и целостную. Показано, что понятие «эмоциональный интеллект» является психологическим механизмом, который представляет из себя иерархический и интегративный конструкт, воплощающий представление о единстве аффекта и интеллекта, а также влияет на управление эмоциями.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, интеллект, рациональность, иррациональность

The paper presents an analysis of the concept of emotional intelligence and the philosophical and psychological preconditions for its occurrence. As such, are considered: re-evaluation of rationality, returning to the psychology the problem of irrationality, the formation of a new view of human nature, as an indivisible and coherent. It is shown that the concept of "emotional intelligence" is a psychological mechanism, which consists of hierarchy and integrative constructs, embodying the idea of the unity of affect and intellect and influences emotional control.

Keywords: emotional intelligence, emotions, intellect, rationality, irrationality

Актуальность. Современная эпоха смены философских парадигм сопрягается с глубокой и разносторонней критикой панлогизма, рационализма и объективизма, которые не в состоянии указать выход из положения, в котором находится человек, ответить на вопрос: "Как жить в этом иррациональном, бессмысленном мире?" Происходит переход от опоры на логическое, рациональное мышление к интуитивному, герменевтическому мышлению с его ассоциативностью, образностью, метафоричностью [1], от монолога философская мысль движется к диалогу, выдвигается тематика целостности и уникальности, происходит смена системообразующего центра современной культуры как перехода от интеллектуальности и духовности к телесности [2]. Инорациональность тела, своеобразный дискурс невыразимого открыли новые проблемные поля философского осмысления, недоступные, игнорировавшиеся или находящиеся под прессом рационального ранее. Человек вместе с телом снова обрел эмоции, желания, волю.

Эти идеи отразились и в практике психологии, где осмысление человека двигалось от признания его принципиальной непознаваемости, а лишь интерпретируемости, к переживанию его судьбы в равноправных отношениях, прикоснуться к которой можно лишь через первичный опыт: потребности, чувства, телесный опыт [3]. Восполнение дефицитарности иррационального привело к дальнейшему шагу в современной психологической науке – попытке, наполнить само познание эмоциями, реализующейся в концепции эмоционального интеллекта, место которого, среди научных психологических категорий по-прежнему не определено, в связи с семантической неоднозначностью эмоционально-интеллектуального конструкта.

Состояние проблемы. В современном обществе, где искусственно насаждается культ рационального отношения к жизни, которое, как и высокий образовательный ценз, непосредственно не обеспечивают гуманистическое мировоззрение и эмоциональную культуру человека, проблема признания иррационального и его роли в жизни человека стоит особенно остро [4]. Человечество переживает глобальную трансформацию, пытается определить, какое значение имеет идеал рациональности, выступает ли рациональное отношение к миру в качестве необходимой культурной ценности или же это очередное «заблуждение» и «обман» [5]. Происходит переход к новому типу мышления, который включает в себя, помимо рационального, логического, интеллектуального компонентов, и ценностный аспект, и проявляется через чувства, эмоции, герменевтическую сторону мышления.

Философы подчеркивают важность открытости человека своим эмоциональным переживаниям. Так, М. Бубер утверждает, что лишь познавая, человек остается непричастен миру. Знание есть отдаление, из-за которого человек утрачивает жизненную полноту. Преобладание познания в жизненном опыте человека, по мнению М. Бубера, превращает его в использующего субъекта. Познание, которое «вновь и вновь заново организует этот мир, и использование, которое реализует его многообразное назначение: поддержание, облегчение и оснащение человеческой жизни», являются препятствием на пути полноценной жизни человека [6].

Эти идеи были подхвачены психологами гуманистической волны, которые выступили с призывом понять человеческое существование во всей его полноте, не сводя человека к "рацио", к способности оперировать абстрактными понятиями, а приняв его с его телесностью, переживаниями и потребностями. В частности, К. Роджерс, провозгласив новым культурным

идеалом человечности самоактуализирующегося человека, или полностью функционирующую личность, обозначил такие ее основные характеристики: мягкость, сострадательность, отзывчивость, внимание к людям, “изменчивость, текучесть, богато дифференцированные реакции, непосредственное переживание чувств...” [7]. Более того, полноценность жизни человека достижима только в случае, если опыт организмичен, то есть представляет собой единство всех осознаваемых и неосознаваемых процессов, а не какой-то его части: сознания, интеллекта и т.п. Так, К. Роджерс отмечал, что «Каждый из нас состоит из двух отдельных частей, отчаянно пытающихся соединиться в одно интегрированное целое, в котором различия между душой и телом, чувствами и интеллектом были бы стёрты» [8].

Важно отметить, что самые плодотворные попытки преодолеть разрыв между познающим и чувствующим субъектом были предприняты, прежде всего, в отечественной психологии. Выготский Л.С. считал, что «отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни...». Наряду с влиянием мышления на аффект существует обратное влияние аффекта на мышление, которое, в частности, проявляется в том, что, во-первых “во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее”; во-вторых, сама мысль возникает из мотивирующей сферы нашего сознания. С.Л. Рубинштейн, развивая идеи Л.С. Выготского, отмечал, что мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального. [9].

В современной зарубежной и отечественной психологической науке, в ответ на давно созревшую философскую и психологическую мысль о значимости иррационального и целостности человека, принципиальной его несводимости к рациональности и неразложимости его на части, предпринята попытка интегрировать «интеллект и аффект» в исследованиях эмоционального интеллекта, начатых исследователем гуманистической волны П. Сэловейем.

П. Сэловей и его соавтор Дж. Мэйер определили эмоциональный интеллект как особый тип интеллекта, который представляет собой способности в переработке эмоциональной информации. Эмоциональный интеллект понимается как сложный конструкт, состоящий из ряда когнитивных способностей: восприятие эмоций; повышение эффективности мышления с помощью эмоций; понимание эмоций; управление эмоциями [10]. Каждый тип способностей включает два компонента – первый связан с собственными эмоциями, второй – с эмоциями других людей. Следовательно, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте [11].

Восприятие эмоций П. Сэловей и Дж. Мэйер описывают как начальный, самый основной этап невербального приема и выражения эмоций. Авторы отмечают, что эмоции эволюционировали в животном мире как форма социальной коммуникации, выражения лица, такие как счастье, печаль, гнев и страх, повсеместно узнаваемы в любых человеческих сообществах. Способность точно воспринимать эмоции в мимике и голосе других людей дает важную отправную точку для понимания более сложных эмоций [10]. Различение эмоций связано с возможностями их выражения. Овладение языком эмоций требует усвоения общепринятых в данной культуре форм их выражения, а также понимания индивидуальных проявлений эмоций у людей, с которыми человек живет и работает.

Различение эмоций связано также с уровнем развития эмпатии. Исследователи эмпатии отмечают ее зависимость от вспомогательных способностей, сходных с оценкой и выражением эмоций: умением понять точку зрения другого человека, точно идентифицировать эмоции других, испытывать те или иные соответствующие эмоции в ответ на эмоции других, общаться или действовать на основе этого внутреннего опыта [4].

Использование эмоций для содействия мысли помогает направить мышление на те аспекты внутренней и внешней реальности, которые действительно важны, таким образом, повышая качество мыслительной активности. Эмоции обладают мотивирующей силой. В связи с этим, И.Н. Андреева рассматривает эту способность эмоционального интеллекта, как способность к самомотивации, и предполагает в структуре эмоционального интеллекта наличие эмоций, мотивирующих когнитивную деятельность, связанную с эмоциональной сферой, с распознаванием, выражением, пониманием эмоций [4].

П. Сэловей и Дж. Мэйер подчеркивают важную роль понимания эмоций. Эмоции передают информацию: гнев указывает желание напасть или вредить другим; страх указывает на желание бежать, и так далее. Каждая эмоция выражает свой собственный паттерн возможных сообщений, а также действий, связанных с этими сообщениями. Если человек может идентифицировать эти сообщения и потенциальные действия, то он становится способным судить об эмоциональных сообщениях и действиях другого. Полное понимание эмоций предполагает понимание смысла эмоции [10].

И.Н. Андреева подчеркивает, что переживание эмоции и название её (определение) являются различными феноменами, которые могут быть эмпирически разведены. Именно поэтому, говоря об этой способности эмоционального интеллекта, нужно говорить о назывании (определении) эмоций. Определение эмоции – результат конструктивных процессов, которые трансформируют перцептивные переживания во внутренний опыт, модифицируя эти

переживания. Именно определение эмоции способствует закреплению опыта, возможности межличностной коммуникации и эмоциональной экспрессии [12]. Способность выражать эмоции вербально зависит частично от способности ясно говорить о них. В этой связи распознавание эмоций является проблематичным для личности с выраженной алекситимией [13].

Наконец, эмоциями часто можно управлять. Владение эмоциями связано с проблемой самоконтроля. Адекватная эмоциональная экспрессия является важным фактором поддержания физического и психического здоровья. Человек может оставаться открытым для эмоциональных сигналов, если они не слишком болезненны, и блокировать те, которые являются непреодолимыми. В промежутке, в зоне эмоционального комфорта человека, становится возможным регулировать и управлять собственными и чужими эмоциями с тем, чтобы содействовать, как своей собственной цели, так и социальным целям других [10].

Следовательно, эмоциональный интеллект организован в иерархическую последовательность. Способность распознавать и выражать эмоции является необходимой основой для порождения эмоций в целях решения конкретных задач. Эти две способности имеют процедурный характер. Они являются основой для декларативной способности к пониманию событий, предшествующих эмоциям и следующих за ними. Все вышеописанные способности необходимы для внутренней регуляции собственных эмоциональных состояний и для успешных воздействий на внешнюю среду, приводящих к регуляции собственных и чужих эмоций [14].

Эмоциональный интеллект – это психологический механизм, не являющийся эмоциональным, но связанный с переработкой эмоциональной информации, способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза. Необходимым условием эмоционального интеллекта является понимание эмоций субъектом. Конечным продуктом эмоционального интеллекта является принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл. Эмоциональный интеллект продуцирует неочевидные способы активности для достижения целей и удовлетворения потребностей [15]. В отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, которые отражают закономерности внешнего мира, эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью.

Таким образом, философская критика разума, который в течение длительного времени воспринимался как некая идеальная субстанция, привела к представлению о равноправности рационального и иррационального, воспринимавшегося ранее, как главная угроза интеллекту. Оба явления приобрели реальное значение в повседневной человеческой жизни. Идея о целостности, принципиальной неразложимости человеческой природы получила живой отклик, как в научной, так и в практической психологии, возникли представления о единстве когнитивных и аффективных сторон психики человека. Более того, произошла переоценка самого познающего субъекта, который перестал рассматриваться в качестве вычислительной машины, само возникновение было признано когнитивно-эмоциональным процессом, что создало предпосылки для возникновения концепции эмоционального интеллекта.

Понятие «эмоциональный интеллект» по существу не является новым термином, его теоретические основания были заложены не только философской мыслью и запросами практики, но и научной психологией. Эмоциональный интеллект выступает тем конструктом, который объединяет мышление и аффект. Мэйер с соавторами утверждая, что эмоциональный интеллект тесно связан с когнитивным интеллектом, подчеркивают, что эмоциональный интеллект это не противоположность интеллекту, не триумф разума над чувствами, это уникальное пересечение обоих процессов, то самое связующее звено, которое воплощает представление о мышлении, как единстве рационального и эмоционального.

Выводы

1. Концепция эмоционального интеллекта возникает вследствие философской критики панрационализма, возвращения иррациональности, признания их равнозначности, перехода к новому типу мышления, органично включающему в себя ценностный аспект, эмоции, чувства, а также представлений о неразделимости когнитивной и аффективной сторон человеческой психики, заложенных как в западной, так и в отечественной психологической науке.

2. Эмоциональный интеллект, объединяя в себе разрозненные способности, качества познавательной деятельности, выступает интегративным конструктом, отвечающим современным тенденциям к целостному объяснению внутренней (психологической) жизни. В этом понятии снимается извечное противоречие «разума и чувства», происходит переход к их гармоничному сосуществованию, в котором познание выступает эмоционально насыщенным, вовлеченным.

Литература

1. Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. - М.: Интрада, 1996
2. Золотоносов М. Телоцентризм // Вечерний Петербург. 1996, с. 4.
3. Молчанов В.И. Парадигмы сознания и структуры опыта // Логос № 3, 1992. С.7 – 36
4. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С.78-86.
5. Решер Н. Границы когнитивного релятивизма // Вопросы философии. - 1995. - №

4. - С.35.

6. Бубер М. Я и Ты. <http://lib.ru/FILOSOF/BUBER/ihunddu1.txt>
7. Роджерс К. О становлении личностью. – М.: Прогресс, 1994
8. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Теории личности и личностный рост. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/14.php
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
10. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / ed. by P.Salovey, D.Sluyter. N.Y.: Perseus Books Group, 1997. P. 3–31.
11. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29 - 36.
12. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международная научно-практическая конференция. – Смоленск, СГПУ, 2004. – Ч.1. –с.22-26.
13. Семенова Н.Д. Возможности психологической коррекции алекситемии // Телесность человека: Междисциплинарные исслед. М.: Филос. об-во СССР, 1991. С. 89–96.
14. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. <http://www.eq-rating.ru/content/view/24/2/>
15. Санникова О.П. Критерии успешности профессиональной деятельности общения// Наука і освіта – 2001. - № 6.- С. 50-52.

УДК 159.9:316.356.2

Дисфункциональные супружеские отношения в контексте синдрома «эмоционального холода»

Кочарян А.С., Терещенко Н.Н., Яворская Е.В.

В статье рассматриваются факторы, оказывающие влияние на нестабильность брачных отношений. Одним из основных факторов нарушения супружеского взаимодействия является неспособность супругов вступать в отношения психологической интимности, описываемой в контексте синдрома «эмоционального холода». Показано, что семейные дисфункции (типы дисфункциональных семей) могут быть рассмотрены как проявления различных полюсов синдрома «эмоционального холода» - «псевдоэмоциональность» и «эмоциональный холод». Предполагается, что семейное консультирование, основанное на коррекции степени эмоциональной близости в отношениях партнеров, является перспективным направлением.

Ключевые слова: брачные отношения, семейные дисфункции, синдром «эмоционального холода».

В статі розглянуто чинники, що впливають на нестабільність подружніх стосунків. Одним з основних чинників порушення подружньої взаємодії є неспроможність партнерів вступати в стосунки психологічної інтимності, яка описується в контексті синдрому «емоційного холоду». Показано, що сімейні дисфункції (типи дисфункціональних сімей) можуть бути розглянуті як прояв різних полюсів синдрому «емоційного холоду» - «псевдоемоційність» та «емоційний холод». Передбачається, що сімейне консультивання, яке базується на корекції ступені емоційної близькості в стосунках партнерів, є перспективним напрямком.

Ключові слова: Подружні стосунки, сімейні дисфункції, синдром «емоційного холоду».

Kocharyan A.S., Tereshchenko N.N., Yavorskaya E.V.

Disfunctional matrimonial relations are in the context of syndrome of «emotional cold»

Factors, having influence on instability of marriage relations, are examined in the article. One of basic factors of violation of matrimonial co-operation is inability of the married couples to enter into the relations of psychological intimacy, described in the context of syndrome of «emotional cold». It is rotined that domestic disfunctions (types of disfunctional famalies) can be considered as displays of different poles of syndrome of «emotional cold» are «pseudoemotionality» and «emotional cold». It is assumed that the domestic advising, based on the correction of degree of emotional closeness in the relations of partners, is perspective direction. Keywords: marriage relations, domestic disfunctions, syndrome of «emotional cold».

Актуальность. Проблема стабильности брачных отношений в современной Украине является одной из наиболее актуальных. Несмотря на наметившуюся тенденцию сокращения количества разводов (Министерство юстиции отмечает сокращение количества на 14% до 126 тыс. в 2010 году по сравнению с 2009 годом [1]), абсолютным лидером по количеству разводов в Европе является Украина (на 1000 жителей приходится 5,3 развода) [2]. О кризисе института семьи также свидетельствует сокращение в 2010 году на 30% количества регистраций браков.

Состояние проблемы. Дискредитация и разочарование в институте брака является общемировой проблемой, связанной с целым рядом новых социальных явлений, таких как альтернативные формы брака (гостевой, гомосексуальный и т.п.), чайлдс-фри течение (сознательный отказ от репродукции), неосексуальные практики и т.п. Однако, с точки зрения психологии, современные социальные трансформации зачастую базируются на психологических механизмах, отражая и репрезентируя их в социально-одобряемых формах.

В современной психологической науке рассматривается множество факторов, приводящих супружескую пару к разводу [3]. Среди них основное место занимают: 1) семейные факторы – влияние моделей родительской семьи на разводы у детей; 2) социо-культурные факторы – влияние экономических, политических, исторических, религиозных и др. факторов; 3) психологические факторы – влияние психологической семейной динамики на стабильность брачных отношений. Однако, в исследованиях оказывается не охваченным контекст качества отношений и способности партнеров к установлению отношений психологической интимности, к поддержанию достаточного уровня эмоциональной близости, доверия и т.п. Думается, что исследование способности партнеров к эмоциональной близости в межличностных отношениях как фактора стабильности брака и барьера на пути к разводу является перспективным и малоизученным направлением.

Цель работы: проанализировать семейные дисфункции, связанные с проявлением синдрома «эмоционального холода».

Представление о том, что кризис семьи в Украине связан с социо-экономическими факторами оказывается недостаточным, т.к. не удастся проследить линейную связь между ухудшением экономической ситуации в стране и увеличением количества разводов, снижением количества браков. Опыт западноевропейских стран свидетельствует о противоположной тенденции – рост благосостояния связан с обесцениванием института семьи, снижением деторождения, распространением альтернативных форм брака и неосексуальных практик.

Отсутствие/уменьшение экономической зависимости между супругами, необходимости

вести совместное хозяйство, либерализация общественного мнения по отношению к людям, не состоящим в браке, матерям-одиночкам, альтернативным формам брака, все эти достижения феминистического течения, оказали значительное влияние на современный институт брака [4, 5]. По мнению ряда исследователей, основной функцией современного брака стала психотерапевтическая функция. Именно поэтому, качество отношений между супругами, способность устанавливать отношения психологической интимности становятся основным фактором стабильности брака и семьи. Феномен «интимного брака», в котором отношения партнеров рассматриваются как равноправный союз, сочетающий интимность и взаимные обязательства, все еще находится в процессе становления, и является, в своем роде, экспериментальной формой супружеских отношений, проходящей испытание временем [5]. Проблема становления «интимного брака» связана, прежде всего, с укорененностью в современном обществе индивидуалистических ценностей (свобода, независимость, самореализация и т.п.), которые могут вступать в противоречие с эмоциональностью, теплотой, эмпатией, близостью, принятием, качеством характеризующими такой тип супружеских отношений.

Следует отметить, что т.н. «интимный брак» в своем роде является реализацией основных идей христианской философии общения («христианское бытие означает переход от бытия для себя к бытию друг для друга» [6]), получившей научно-философское отражения в трудах М. Бубера и Э. Левинаса. В философии Мартина Бубера симметричные отношения «Я-Ты» создают мир отношений, в котором познание себя и Другого является целостным процессом. У Э. Левинаса собственная целостность и формирование индивидуальности основывается на принятии ответственности за Другого в отношениях. Таким образом, способность строить на самом деле близкие и ответственные отношения рассматривается как мера и критерий духовного развития и духовного статуса личности.

У.Дж. Паттерсон [7] – христианский консультант по вопросам семьи и зависимостей, опираясь на библейское понимание брачных отношений и психологические знания формулирует основные принципы стабильного успешного брака. Из библейской цитаты «Потому оставит человек отца своего и мать свою, и прилепится к жене своей; и будут одна плоть», он выделяет ключевые слова «оставит – прилепится – быть в одну плоть». «Оставит» - означает, что супруг должен обрести психологическую независимость от родителей, избавиться от со-зависимых, симбиотических отношений с отцом/матерью, быть готовым к партнерским отношениям. «Прилепится» - значит быть способным испытать любовь и привязанность к супругу, «быть одной плотью» - иметь отношения как сексуальной, так и психологической интимности. Таким образом, речь идет о сформированности эмоционального компонента межличностного общения (в отличие от чисто функциональных коммуникативных умений) как об основном прогностическом критерии успешных супружеских отношений.

В психологии нарушения эмоционального компонента межличностного общения рассматриваются в рамках целого ряда феноменов, таких как страх психологической интимности, межличностная зависимость, интимнофобия, одиночество и т.п. [8]. Нами был предложен 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» [8]. Синдром «эмоционального холода» представлен континуумом, одним из полюсов которого является «Псевдоэмоциональность» (наличие высокого уровня эмоциональности в отношениях, представляющих собой выражение токсической любви, со-зависимости, манипуляций и т.п.), а на другом - «Эмоциональный холод», связанный с формальностью в отношениях, страхом интимности, одиночеством и т.п.

Синдром «эмоционального холода» является важным фактором формирования неспособности человека к длительным близким отношениям и решения партнерских границ, сложностей поиска брачного партнера, нестабильности брака, неудовлетворенности браком, серьезной личностной деформации и различных нарушениями социальными-психологической адаптации невротического и психосоматического регистра. Проблема современной семьи может быть решена как задача освобождения от симптомокомплекса «эмоционального холода» в межличностных отношениях.

Т.С. Асланян [9] предпринимает попытку проанализировать семейные дисфункции в контексте синдрома «эмоционального холода». Так, например, описанные Р. Вернером типы проблемных семей, рассматриваются либо как проявление псевдоэмоционального полюса (демонстративные, гиперстабильные и динамичные семьи), т.к. по форме являются вполне благополучными, а внутренне – эмоционально холодными, не включающими в себя отношения психологической интимности; либо как проявление полюса «эмоционального холода» (летаргические и неуверенные в себе семьи), в которых отсутствие эмоциональной близости является очевидным.

Думается, что в контексте синдрома «эмоционального холода» может быть рассмотрены и другие популярные классификации супружеских отношений. Так, классификация J.F. Cuber P.B. Harrof [10], как раз основывается на представлении о внутренней борьбе между потребностью в одиночестве и страхом перед ним. Авторами выделено 5 типов семей: 1) привычно-конфликтное супружество; 2) «мертвое» супружество; 3) нейтрально-толерантное супружество; 4) сплоченное супружество; 5) тотальное супружество. В данном случае привычно-конфликтное и тотальное

супружество могут быть рассмотрены как псевдоэмоциональный полюс синдрома «эмоционального холода», а «мертвое» супружество и нейтрально-толерантное как полюс «эмоционального холода». Сплоченное супружество может быть понято как противоположность синдрому – как эмоциональность в отношениях, как психологическая интимность между партнерами.

Типология семей, описанная В.М. Воловиком [10], также отражает неспособность супругов создавать отношения психологической интимности. Описанные им эмоционально-отчужденные семьи, характеризующиеся холодными, сдержанными и безразличными отношениями; напряженно-диссоциированные, связаны с частыми конфликтами и деспотическим доминированием одного из супругов; псевдосолидарные семьи – любовь и внимание друг к другу носит формальный и «показной» характер; симбиотические семьи, которым свойственны отношения со-зависимости; гиперпротективные семьи, отношения в которых проявляются как гиперконтроль или чрезмерная опека, также укладываются в контекст синдрома «эмоционального холода» и неспособности создать интимный брак.

В современной художественной литературе образ социально-успешного, но эмоционально одинокого человека является одной из основных тем. Так, в ставшем бестселлером произведении Я. Вишневского [11] «Одиночество в сети», описано несколько типов брачных отношений, при которых сохранение формальной семейной структуры, связано с переживанием героями острого чувства одиночества, «наихудшей разновидности страдания». Эти переживания герои книги пытаются безуспешно разрешить с помощью адюльтеров, алкоголя, виртуального общения и т.п. Страх перед эмоциональной близостью не оставляет героям шанса обрести счастье и понимание.

Понимание семейных дисфункций с точки зрения синдрома «эмоционального холода» позволяет изменить подход к семейному консультированию, работе направленной на профилактику разводов, добрачному психологическому сопровождению. Содержание психологической работы подобного рода должно включать мероприятия, направленные на коррекцию и/или формирование способности к эмоциональной близости, выявление барьеров, препятствующих установлению психологической интимности, рассмотренных не как отсутствие коммуникативных навыков, а как личностные девиации эмоциональных структур.

В качестве примера из консультативной практики может быть представлен следующий случай. Валентина М., 33 года, в гражданском браке 7 лет. На консультацию пришла с жалобой на отношения с мужем, которого в беседе называет «этот человек», рассматривала вариант разрыва отношений. Наибольшее неудовлетворение было связано с тем, что муж мало зарабатывает, не пытается найти более высокооплачиваемую работу, невнимателен к ней, не умеет выражать тепло и заботу, не хочет узаконить отношения. В ходе консультирования выяснилось, что партнер предлагал вступить в брак, однако клиентка не поверила в искренность его желания, сказала, что это было не торжественно и неуместно с ее точки зрения. Оказалось, что она не доверяет партнеру, как и в целом, мужчинам, не верит, что ее кто-то может искренне любить. При работе с воспоминаниями у нее возник образ, когда ее гражданский муж держит за руку, а она прижимает его руку к своему животу. При этом Валентина чувствовала любовь, поддержку, внимание и заботу. Сказала, что именно это считает главным в отношениях с мужем. После пережитого в ходе консультации чувства тепла и благодарности к партнеру, клиентка стала называть его по имени, «мой любимый мужчина». Психокоррекционная работа с потребностью клиентки в близости и страхом перед ней позволила улучшить семейные отношения. При этом недостатки коммуникативных навыков и проблемы в иерархической структуре семьи были разрешены «сами по себе», без целенаправленной коррекционной работы.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. На современном этапе главной функцией семьи является психотерапевтическая функция: умение выслушать, понять, эмпатически принять партнера, дать эмоциональную поддержку. Такой тип отношений отражает христианские ценности межличностного общения.
2. Одним из основных факторов нарушения супружеского взаимодействия является неспособность супругов вступать в отношения психологической интимности, описываемой в контексте синдрома «эмоционального холода».
3. Семейные дисфункции (типы дисфункциональных семей) могут быть рассмотрены как проявления различных полюсов синдрома «эмоционального холода» - «псевдоэмоциональность» и «эмоциональный холод».
4. Семейное консультирование, основанное на коррекции степени эмоциональной близости в отношениях партнеров, является перспективным направлением.

Литература:

1. В 2010 в Украине значительно сократилось количество разводов // <http://ukranews.com/ru/news/ukraine/2011/03/01/38470>
2. Украина - абсолютный лидер по разводам в Европе // http://www.telegraf.in.ua/popular/2011/05/04/news_15568.html
3. Кочарян А.С. Факторы и модели риска развода: анализ зарубежной литературы // Кочарян А.С., Терещенко Н.Н., Яворская Е.В. // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: психологія. Харків: ХНУ. – 2011. - Вип. 45, №937. – С. 145-149.
4. Пейдж С. Близость /Пейдж С. // Психология и психоанализ любви. Учебное пособие для факультетов психологии, педагогики и социальной работы. – Самара: Издательский

Дом «БАХРАХ – М». 2007. – С. 486 – 520.

5. Бошормени-Нэги И. Изменяющийся облик брака /Бошормени-Нэги И. Крэснер Б. // Журнал практической психологии и психоанализа. - №1, март 2007 [электронный ресурс] — Режим доступа до журн.: <http://psyjournal.ru/j3p/par.php?id=20070101>

6. Филоненко А.С. Богословие общения и евхаристическая антропология// <http://www.bogoslov.ru/text/876935.html>

7. Паттерсон У.Дж. Библейская модель брака как основа пастырского консультирования/У.Дж. Паттерсон//Московский психотерапевтический журнал. - №3, 2008. – С.83-103.

8. 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.

9. Асланян Т.С. Структурні та функціональні характеристики симптомокомплексу «емоційного холоду» у жінок. – Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. — Харків, 2010. — 21 с.

10. Кочарян Г.С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов/ Кочарян Г.С., Кочарян А.С. – М.: Медицина, 1994 – 224 с.

11. Вишневский Я. - Одиночество в сети. – Азбука, 2011. – 416 С.

УДК 152.27: 343.915: 343.7

Теория амбивалентности в психотерапии

Кочарян И.А.

Статья посвящена анализу концепций амбивалентности чувств и установок в психотерапии. Амбивалентность рассматривается как индикатор незрелых травматических зон психического и показатель саногенности психотерапевтического процесса. Описаны стадии процесса механизмы преодоления клиентом амбивалентности. Обозначены различные стратегии психотерапевтической работы с амбивалентными переживаниями. Представлен случай из практики психотерапии преодоления амбивалентности при помощи метода процессуальной провокации.

Ключевые слова: амбивалентность, провокация, личность, психотерапия, аттитюд.

Стаття присвячена аналізу концепцій амбівалентності почуттів і атитюдів в психотерапії. Амбівалентність розглядається як індикатор незрілих травматичних зон психічного й показник саногенності психотерапевтичного процесу. Описані стадії процесу й механізми подолання клієнтом амбівалентності. Позначені різні стратегії психотерапевтичної роботи з амбівалентними переживаннями. Представлений випадок з практики психотерапії подолання амбівалентності за допомогою методу процесуальної провокації.

Ключові слова: амбівалентність, провокація, особистість, психотерапія, атитюд.

The article is devoted the analysis of conceptions of ambivalence of senses and options in psychotherapy. Ambivalence is examined as an indicator of immature traumatic areas psychical and index of maturity of psychotherapy process. The stages of process are described mechanisms of overcoming of ambivalence a client. Different strategies of psychotherapy work are marked with the ambivalence experiencing. A case is presented from practice of psychotherapy of overcoming of ambivalence through the method of processual provocation.

Keywords: ambivalence, provocation, personality, psychotherapy, attitude.

Исследования феномена амбивалентности широко представлены в психологической литературе. Так, М. Кругман, К. Левин, Н. Миллер исследовали когнитивный аспект амбивалентности; И. Н. Михеева – морально-этический; возрастной изучали Т. Н. Лукьяненко и Т. М. Зелинская; как социально-психологической установки (аттитюда) - Р. Бремер, К. Джонас, М. Дьель, Дж. Даунин, Дж. Кросник, М. Мур, Р. Петти, А. Э. Хурчак и многие др [1, с. 8]. В психотерапевтической литературе амбивалентность приобретает важное диагностическое значение, как индикатор невротизации личности (К. Абрахам, М. Клейн, К. Хорни и др.) и шизофрении (П. Блейлер). С нашей точки зрения амбивалентность чувств и установок может быть рассмотрена как важнейший инструментальный картографии психического и индикатор саногенности психотерапевтического процесса. Путешествуя вместе с клиентом по пространству его психики, психотерапевт может опираться на подсказки аффективной сферы личности.

Цель работы – исследовать феномен амбивалентности чувств и установок в психотерапевтическом контексте.

В системном подходе одним из главных фокусов исследований является изучение взаимодействия среды и системы. Согласно Геодакяну обе структуры перманентно эволюционируют, но т.к. среда больше, то именно она задает направления эволюции системы. Среда несет для системы два типа информации: позитивную (полезную) и негативную («деградирующую»). Поэтому система должна решить сложную задачу – найти оптимальную дистанцию от среды и организовать в наиболее эффективную структуру для самосохранения в условиях негативного воздействия и получения информации о перспективах саморазвития. Само взаимодействие со средой предполлагает формирование амбивалентных аттитюдов к ней у системы определенного уровня развития. Таким образом, амбивалентность является нормой реакции при взаимодействии организма как биологической системы с объектами (представителями среды), имеющими наиболее существенные возможности влияния на его дальнейшую судьбу. Именно этот механизм заложен в, так называемом, «Стокгольмском синдроме», когда жертва испытывает симпатию к своему мучителю. Поэтому переживание амбивалентности означает информационную близость объекта, выделяющегося из общего фона среды и обладающего объективной или спроецированной властью над субъектом. Амбивалентное отношение к такой власти перед стихией ярко выражают строки стихотворения Г. Державина «Бог»:

«Я связь миров, повсюду сущих,
Я крайня степень вещества;
Я средоточие живущих,
Черга начальна божества;
Я телом в прахе ислеваю,
Умом громам повелеваю,
Я царь — я раб — я червь — я бог!...»

В одной из предшествующих работ мы рассматривали амбивалентность переживаний клиента как индикатор эффективности применения терапевтической провокации [2]. Если в результате взаимодействия клиент испытывает амбивалентные чувства к терапевту, то это верный признак власти психотерапевта над ним, ухода от зрелых партнерских взаимоотношений к незрелым зависимым. Дальнейшее пребывание в подобных отношениях актуализирует у клиента противоречивые чувства, изменение самооценки в сторону нестабильности и неадекватности: эйфорические состояния победы или боль, страдание и отчаяние неудачи; азарт и жажду борьбы или страх и паническое бегство, метания между жизнью-страданием и смертью-покоем. При этом, современная психотерапия имеет серьезные традиции концептуализации амбивалентности и обладает обширным арсеналом методов ее проработки.

Так, термин амбивалентность попал в поле зрения психотерапевтов уже на заре психоанализа. В 1910 г. П. Блейлер опубликовал статью, в которой рассматривал обсуждаемый феномен в контексте диагностики и

© Кочарян И.А., 2011

лечения шизофрении. Приведем ряд основных положений концепции амбивалентности П. Блейлера [3]:

1. Амбигентность - любая психическая тенденция уравнивается противоположной. Проявление той или иной тенденции является лишь результатом перевеса одного из полюсов.

2. Амбивалентность - один и тот же объект вызывает одновременно и позитивные и негативные переживания.

3. «Шизофренический раскол психики». У больных шизофренией самая неадекватная мысль может быть осуществлена без критики. Позитивные и негативные тенденции возникают одновременно с высокой частотой и интенсивностью; функционируют по принципу реципрокности, заменяя одна другую. При этом, такое вытеснение одного из полюсов тенденции в бессознательное приводит к инконгруентности – рассогласованию мыслей, чувств и поступков человека [4]. Вытесненный полюс руководит человеком помимо его воли.

Дальнейшее развитие концепции П. Блейлера относительно амбигентности и амбивалентности психической жизни нашло свое продолжение в ряде работ. Среди наиболее известных, например, учение З. Фрейда о существовании врожденных влечений к жизни (эросе) и смерти (тонатосе), о характерологическом конфликте (В. Райх, А. Лоуэн, Н. МакВильямс, С. Джонсон и т.д.), об образовании симптома как компромисса между противоположными личностными тенденциями, а также представления К. Юнга о расщеплении в процессе фило- и онтогенеза первоначально неразделенного сознания на два противоположных полюса – хорошо/плохо, добро/зло и т.д. (т.н. дуализм сознания). У Э. Фромма амбигентность раскрывается двумя способами человеческого существования – модусом бытия, отражающим активное стремление к развитию и радости, и модусом обладания, характеризующим меркантильный интерес и гедонистическую направленность (Э. Фромм). В судьбоанализе Л. Сонди радикалы или наследственно обусловленные факторы влечений представлены парами взаимоуравнивающих амбигентных потребностей, один полюс которых имеет гуманную природу, а второй негуманную [5]. Таким образом, представляется более сложное основание для формирования амбивалентного отношения к себе и миру: амбигентность каждой потребности, амбивалентность радикала, взаиморегулирование маргинальных и центральных влечений, а также «переднего плана» и комплементарного профиля. Человеческая судьба определяется взаимодействием потребностей, их устойчивостью, а также выбором преобладающей тенденции. На уровне потребности Л. Сонди выделял следующие 8 вариантов амбигентности: 1) желание любить конкретного человека / желание любить все человечество, 2) стремление к активности (садизм) / жертвенность (мазохизм), 3) нетерпимость / смирение, 4) эксгибиционизм / застенчивость, 5) желание владеть всем (эгоизм) / коллективизм, 6) стремление к власти (инфляция) / единение и равенство (проекция), 7) стремление к поиску нового значимого объекта (недоверие) / стремление к постоянству (доверие), 8) желание сохранить привязанность к значимому объекту / страх привязываться (сепарация). На уровне радикала у Л. Сонди существуют еще 4 варианта амбивалентности, определяемые отцовским и материнским геном влечений: 1) эрос / тонатос, 2) нравственность / моральность, 3) иметь (эгосистола) / быть (эгодиастола), 4) поиск нового / привязанность. На уровне края и середины опасности влечений в сексуальной жизни и сфере контактов уравниваются защитными функциями морально-этического- и эго- векторов. Амбивалентность переднего края и комплементарного профиля определяется соотношением актуальных и потенциальных, латентных влечений человека. Подобно словам С. Кьеркегора: «Даже то, что люди почитают самым прекрасным, самым привлекательным, - прелестная молодая девушка, в которой все тело дышит гармонией, миром и радостью, и в ней даже таится отчаяние...» [6]. Таким образом, амбивалентность и амбигентность имеют эволюционное системообразующее значение; и обусловлены противоречивой природой наследственных факторов влечений, особенностей социализации и экзистенциального выбора личности.

Что касается третьего пункта концепции амбивалентности П. Блейлера – «шизофренического раскола психики», в последующих аналитических исследованиях было показано, что таковой характерен не столько для шизофрении, сколько, вообще, для наиболее инфантильных способов функционирования личности - доамбивалентного этапа (Абрахам), шизоидно-паранойдной позиции (Клейн, Т. Огден), психотического уровня (Н. МакВильямс), примитивной амбивалентности (В. Тэхкэ).

При шизоидно-паранойдном способе организации опыта отношение к объекту подвергается расщеплению (М. Клейн, Т. Огден). Ребенок разделяет на два объекта любящую мать и мать, которая бросает его. Он не способен ассимилировать амбивалентные чувства к значимому объекту. Разделение на «хороший» и «плохой», «добрый» и «злой», «дружественный» и «враждебный» позволяет ребенку безопасно любить и ненавидеть объект, без боязни его потерять (Гартманн, Крис и Левенштейн (1946)). Согласно К. Абрахаму этот жизненный этап можно охарактеризовать как доамбивалентный (примерно до 6 мес.). Ребенок еще не способен воспринимать объект целостно, поэтому отношения проявляет парциально (Abraham 1924, 165-185). В качестве частичного, или парциального объекта могут выступать отдельные части тела, например, грудь. Так, пятимесячный малыш кричит - просит грудь. В этот момент мама занята бытовыми вопросами. Некоторое время она не может удовлетворить желание ребенка. А когда она ложится к нему, чтобы покормить, малыш не берет грудь. Он издает специфические звуки, как бы разговаривает с материнской грудью, ругает, злится на нее. Спустя некоторое время успокаивается и берет грудь.

Переход от примитивной амбивалентности, при которой субъект способен испытывать только черно-белое отношение к объекту, или позитивное или негативное, к подлинной амбивалентности может произойти только с переходом на более зрелый способ организации опыта – депрессивный. Такой способ становится возможен благодаря процессам сепарации, когда ребенок начинает воспринимать себя как отдельно существующую целостность, а не часть объекта (Т. Огден); а также интеграции следов памяти переживаний и взаимодействий ребенка с материнским объектом, в результате чего образы двух предобъектов (хорошего и плохого) сливаются в целостный (Р. Шниц, Hetzer and Wislitzky, 1930). Благодаря новой – депрессивной позиции ребенок получает новые возможности и средства ассимиляции негативного полюса амбивалентных

чувств. Теперь отношение к объекту подлинно амбивалентно – вместо «добрый» или «злой» объект становится одновременно «добрым» и «злым». При этом, природа негативного полюса амбивалентных переживаний заключается в несамостоятельности субъекта, зависимости удовлетворения или неудовлетворения его потребностей от объекта.

Переход на постамбивалентную стадию, согласно В. Тэхэ, возможен благодаря функционально-селективной идентификации с объектом – т.е. освоению определенных функций взрослого, от которых зависит реализация потребностей ребенка. Осознание того, что теперь я сам способен удовлетворить собственные потребности без помощи взрослого приводит к тому, что объект лишается возможности фрустрировать и не вызывает противоречивых чувств – надежды на то, что он осуществит желания и страха отказа. В. Тэхэ приводит четыре предпосылки для функционально-селективной идентификации [7]:

1. Общий благополучный климат взаимоотношений родитель-ребенок. Такой климат позволяет ребенку безопасно отказаться от услуг родителя по удовлетворению потребностей ребенка и идентифицироваться с ним.

2. Объект идентификации должен представлять полезные примитивно идеализированные функциональные модели коммуникации с внешним миром.

3. Фрустрирующие ситуации, в которых ребенок прибегает к идентификации не должны выходить за критический уровень, чтобы не вызвать такой уровень тревоги ребенка, при котором он откажется от самостоятельности.

4. Одобряемое отзеркаливание объекта. Обратная связь со стороны родителей должна быть поддерживающей, но аутентичной, отражающей искреннее отношение к поведению ребенка.

Таким образом, амбивалентное отношение – признак того, что в этой зоне психического функционально-селективная идентификация не произошла, клиент не осознает себя субъектом, воспринимая объектом влияния. Он несамостоятелен и зависим от объекта привязанности. Примитивная амбивалентность – это выражение негативного полюса переживаний и неосознание позитивного, – является признаком инфантильного функционирования, контакта с травматическими зонами психики. Такой вывод согласуется с идеей К. Роджерса о зрелых эмоциональных реакциях, один из трех признаков которых заключается в том, что эмоция не должна охватывать, завладевать человеком полностью (т.е. не должно быть примитивной амбивалентности). В терапии должны быть созданы условия для функционально-селективной идентификации клиента с терапевтом, для выражаясь словами Д. Винникота, заимствования клиентом психического аппарата психотерапевта.

В психологии и психотерапии предпринимались бесчисленные попытки построения картографии психического: три топика З. Фрейда, коллективное бессознательное К. Юнга, процессуальный ум А. Минделла, базовые структуры Л. Марчер (структуры существования, потребности, автономии, воли, любви/сексуальности, мнений и солидарности) и их комбинации и т.д. Практически каждое направление психотерапии создало собственную метафору – карту психического. Соответственно были выделены и признаки приближения к тем или иным территориям. Подобно сталкеру братьев Стругацких терапевт путешествует вместе с клиентом по зонам психического и обнаруживает бесчисленное количество аномалий, в которых обычные законы физики не работают – там иные правила. Признаками подобных аномалий могут быть следующие, проявляющиеся по принципу «здесь и теперь», феномены: неосознанность мотивов, гипо- или гипертонус определенных мышечных структур, дезадаптированность паттернов и когнитивной, монологичность коммуникации и т.д. Одним из наиболее универсальных признаков границы травматических зон психического, мы считаем, амбивалентность. Подробно процесс контакта и стадии переживания амбивалентных чувств по мере приближения к травматическим зонам клиента описаны в статье «Двухвекторный подход к концептуализации ответственности и эмоциональной близости в межличностных отношениях» [8], а топографические возможности психотерапевта ориентироваться в психическом пространстве клиента мы проиллюстрируем на клиническом материале:

Карина Е. 22 года во время групповой психотерапии заявила, что отношения с мужчинами у нее не ладятся - все отношения длятся около трех месяцев, после чего исчерпывают себя. Эта проблематика прозвучала в ответ на слова Кирилла Г. (33 года) о том, что когда он серьезно относится к девушке, та не ценит его, а когда, наоборот, относится как к шлюхе, тогда все прекрасно. Терапевт просит их стать напротив друг-друга. Они выходят в центр группы и какое-то время стоят молча, неуверенно переглядываясь. В этот момент терапевт обходит эту пару за их спинами в поисках точки перехода индивидуальных процессов участников в обобщающий совместный. Пока Участники этого действия достаточно спокойны, так описывают свои чувства: «интересно, что произойдет и немного тревожно». Налицо амбивалентное переживание интерес / тревога невысокой интенсивности. Амбивалентные чувства осознаются, а ситуация еще не является травматичной. Но что это за интерес и какова природа тревоги? Терапевт амплифицирует напряжение и ситуация разворачивается:

Терапевт (Т.) (подходит сзади Карины Е. и кладет свою руку ей на плечо, смотрит на Кирилла Г.): «Посмотри на него! Посмотри на это лицо! Оно же ничего не выражает, посмотри на этот глупый взгляд, да он же вообще...». Терапевт не успевает закончить фразу, по-прежнему глядя на Кирилла Г., взгляд которого на самом деле кажется теперь невероятно глупым и нелепым, даже каким-то беспомощным. В этот момент Карина Е. разворачивается к терапевту. Взгляд ее сверкает одновременно интересом и злостью, в теле мышечное напряжение и готовность к разрядке. Карина Е. двигаясь к терапевту (строго): «Сколько можно вмешиваться в мою жизнь?! Отойди от меня!». Она стремится нанести удар терапевту, который пятится назад и пытается избежать повреждений. Агрессия Карины Е. смещена на терапевта, явно чрезмерно интенсивна и неадекватна стимуляции. Спустя время она описывала свою реакцию как наваждение. Злость захлестнула Карину Е. Это явно проявление примитивной амбивалентности. Мы попали в ту травматическую зону психики, которая функционирует незрелым образом по инфантильным законам. В данном случае, выражая негативный полюс амбивалентных чувств. Позитивный полюс, безусловно, есть, но доступа к нему нет, перед Кариной Я. сейчас

явно парциальный «злой» объект. Эта зона имеет огромный энергетический потенциал, изолируя ее от сознания, клиент как-бы зарывает в землю мину замедленного действия, которая в любой момент может разорваться, и ослабляет заряженность других сфер психического функционирования. Жизнь становится пустой и пресной. Именно эту зону необходимо «разминировать», помогая клиенту вернуть все полярности переживаний, возможность самостоятельно принимать решения, обрести подлинную свободу и ответственность хотя бы за эту сферу жизни. Однако в том состоянии примитивной амбивалентности, погружения в травму эффективной работы быть не может – клиент всецело охвачен эмоциями, он перешел границу зрелости. Его нужно вернуть на границу. Т., протягивая плюшевого медведя авторитетно, заявляет: «бей его, кидай, рви! Сделай с ним то, что хочешь сделать со мной» (смещает агрессию еще раз). Карина Е., хватая медведя, кидает его с силой на пол: «Не лезь ко мне больше!». Теперь терапевт – вновь терапевт и, когда эмоция выйдет, может прояснить кому адресованы эти чувства. На конструктивность такого реагирования указывает тот факт, что несмотря на охваченность чувствами у клиента остается небольшая наблюдающая часть – незначительное присутствие позитивного полюса амбивалентности, который уже не осознается и проявляется во взгляде – интересе к происходящему и зарождающейся радости. Стопроцентная вовлеченность в злость сигнализировала бы о полном переходе к примитивной амбивалентности и возможном психотическом эпизоде. Когда объект злости был прояснен клиентом – отец, который всегда указывал с кем не встречаться, всех обесценивал, и сам был эмоционально дистанцирован от дочери, Карина Е. начала, вдруг, впервые за все время групп выражать теплые чувства по отношению к нему. Спустя несколько месяцев, когда я показал описание происшедшего Карине Е., она добавила, что помимо агрессии на терапевта было ещё чувство безысходности и подавленности, как будто она ничего не могла изменить в той ситуации.

Саногенный психотерапевтический процесс должен сопровождаться изменениями в аффективной сфере. Так, если на начальных этапах психотерапии клиент переживает на уровне примитивной амбивалентности - один полюс всецело охватывает клиента (злость, гнев, обида, или даже удовольствие); то следующим этапом станет появление противоположного полюса (например, злость, но во взгляде промелькнет интерес к происходящему), который не принимается сознанием (эгодистонен). На третьем этапе изменения клиента оба полюса принимаются (эгосинтонны), а интенсивность реагирования снижается по принципу реципрокности эмоций (например, интерес снижает интенсивность переживания страха) [9, с. 410]. На последнем этапе изменения клиента происходит преодоление амбивалентности – полярное отношение (чувства свободно выражаются – текут – не противоречат друг-другу, а дополняют – адьюктивность).

Конструктивное преодоление амбивалентности – это всегда восстановление самоактуализирующей тенденции, а, значит, полнота функционирования, личностный рост. В психотерапии можно выделить ряд стратегий работы с амбивалентностью. Так, в аналитическом подходе, согласно Фейнихелю, интерпретация позволяет «вмешаться в динамическую игру внутренних сил, изменяя сложившееся равновесие» (Fenichel, 1945), и способствует реализации вытесненного полюса амбивалентности. Активная техника Ш. Ференци направлена на запрещение реализовать один из полюсов амбивалентности, после чего актуализированная энергия нереализованной потребности прорвет защитные механизмы, что позволит проявиться вытесненной тенденции [10]. Сходная по замыслу стратегия психотерапевта в первичной терапии А. Янова заключается не столько в запрещении реализации осознанного полюса амбивалентности, сколько в запрещении привычных защитных механизмов (алкоголь, курение, интернет, телевизор, общение и т.д.) [9, с. 251 - 267]. Динамическое равновесие неизбежно нарушится, что даст возможность приоткрыть «резервуар первичной боли» и освободить застрявший крик, а затем и другие тенденции. Стратегия Ф. Фарелли состоит в поиске негативной демонической стороны амбивалентности и взятии на себя ее функций [11]. В этом случае клиент сосредотачивается на позитивной зрелой стороне, которую, может быть впервые почувствовал. К. Роджерс предложил взрастить личность для преодоления амбивалентности, а его необходимые и достаточные условия изменения клиента практически полностью дублируют факторы, способствующие формированию функционально-селективной идентификации В. Тэхэ и переходу на постамбивалентный уровень. Ю. Джендлин предложил выйти за рамки эмоций и чувств на пути к формированию зрелой личности. Он выделил особое переживание, содержащее целостность процесса клиента и опирающееся на телесные ощущения – felt sense (прочувствованное ощущение) [12]. Уже само обучение распознаванию «прочувствованных ощущений» является выходом за рамки амбивалентности к целостности процесса, возможности опираться на него. В процессуальной психотерапии А. Минделла выход за пределы амбивалентности состоит в поиске зрелой трансперсональной части, названной автором «процессуальный ум».

Выводы:

1. Амбивалентность чувств клиента по отношению к психотерапевту связана с попаданием первого в инфантильные, пограничные с травмированными зоны психического.

2. Признаком попадания клиента в травматическую зону являются моновалентные интенсивные слабоконтролируемые переживания. Такие переживания отражают монологичность психики и жесткость ее конструктов. При этом, речь идет не о тотальной организации личности клиента, а о парциальных сегментированных участках психического.

3. Зрелое ощущение самостоятельности и самодостаточности клиента по отношению к значимому объекту позволяет преодолеть амбивалентность, а, значит, изменить функционирование травматической зоны с монологичного контакта на полилог; и обеспечить тот принцип осуществления психического процесса, который К. Роджерс охарактеризовал «текучестью».

Література

1. Хурчак А. Е. Психологічні особливості амбівалентності атитюдів у юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. Е. Хурчак. - Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. - К., 1998. - 26 с.
2. Кочарян И.А. Провокативный поход в психокоррекции проблем эмоциональной близости и ответственности в межличностных отношениях / И.А. Кочарян // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, серія «Психологія». - Вип. 39. - № 793. - Харків, 2008. - С. 223-229.
3. К.Г. Юнг. Критика теории шизофренического негативизма Блейлера [Электронный ресурс] / Юнг К. Г. - Режим доступа: <http://www.jungland.ru/node/1853>
4. Блейлер П. Аффективность, внушение, паранойя [Электронный ресурс] / Блейлер П. - Режим доступа: http://www.lib500.com/link/psychiatry/affektivnost_vnushenie_paranoia.zip.
5. Сонди Л. Учебник экспериментальной диагностики влечений: Глубинно-психологическая диагностика и ее применение в психопатологии, психосоматике, судебной психиатрии, криминологии, психофармакологии, профессиональном, семейном и подростковом консультировании, характерологии и этнологии / Сонди Л.; пер. с нем. В.И. Николаева. - М.: "Когито-Центр", 2005. - 557 с. (Классики психологии)
6. Шестов Л. И. Киркегард и экзистенциальная философия (глас вопиющего в пустыне) [Электронный ресурс] / Л. И. Шестов. - Библиотека "Вехи", 2000. - Режим доступа: <http://www.vehi.net/shestov/kirkegar/18.html>
7. Тэхкэ В. Психика и ее лечение: Психоаналитический подход [Электронный ресурс] / В. Тэхкэ. - Режим доступа: <http://bookluck.ru/savered.php?file=108419>
8. Кочарян И.А. Двухвекторный поход к концептуализации проблем эмоциональной близости и ответственности в межличностных отношениях / И.А. Кочарян // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, серія «Психологія». - Вип. 39. - № 793. - Харків, 2008. - С. 217-223.
9. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели. Учебник для вузов. / Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. - 3-е изд., стереотип. - СПб.: Питер, 2009. - 496 с.
10. Ференци Ш. Тело и подсознание. Снятие запретов с сексуальности [Электронный ресурс] / Ференци Ш. Под ред. П.С. Гуревича. Пер. с нем. Д.Г. Копелянский, Л. Сувойчик. - М.: Nota Bene, 2003. - Режим доступа: http://www.psychol-ok.ru/lib/ferenczi/tip/tip_07.html.
11. Фаррелли Ф., Брандсма Д. Провокационная терапия [Электронный ресурс] / Пер. с англ. Л. Кручининой. Издательство «Екатеринбург», 1996. - 216 с. - Режим доступа: http://www.fictionbook.ru/author/farrelli_frenk/provokacionnaya_terapiya/farrelli_provokacionnaya_terapiya.html.
12. Джендлин Ю. Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями / Пер. с англ. А.С. Ригина. — М.: Независимая фирма "Класс", 2000. — 448 с. — (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 82).

УДК 159.9:37

Про деякі психологічні особливості старшокласників

Крейдун Н.П., Прядко Н.В.

В статье рассмотрен ряд подходов к изучению такого возрастного периода, как юность. Кроме того, проведен теоретический анализ таких понятий, как «социальный интеллект», «эмоциональный интеллект» и «общие умственные способности». Проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение социального и эмоционального интеллекта, умственных способностей на двух группах респондентов – юношах и девушках. Полученные результаты подверглись сравнительному анализу.

Ключевые слова: юность, юношеский возраст, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, общие умственные способности.

У статті розглянуто ряд підходів до вивчення такого вікового періоду, як юність. Крім того, проведено теоретичний аналіз таких понять, як «соціальний інтелект», «емоційний інтелект» і «загальні розумові здібності». Проведено емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення соціального та емоційного інтелекту, розумових здібностей на двох групах респондентів - юнаках і дівчатах. Отримані результати піддалися порівняльного аналізу.

Ключові слова: юність, юнацький вік, соціальний інтелект, емоційний інтелект, загальні розумові здібності.

This article describes several approaches to the study of this age period, as a youth. In addition, theoretical analysis of such concepts as “social intelligence”, “emotional intelligence” and “general intelligence”. Conducted an empirical study aimed at studying the social and emotional intelligence, mental abilities in two groups of respondents - boys and girls. The results obtained were subjected to comparative analysis.

Keywords: adolescence, social intelligence, emotional intelligence, general mental ability.

Юність – напружений період формування моральної свідомості, вироблення ціннісних орієнтацій та ідеалів, стійкого світогляду, громадянських якостей особистості. В юності виникає той ступінь психологічної, ідейної та громадянської зрілості, який робить юну людину самостійною особистістю, здатної до дорослого життя і активної самостійної діяльності, формується вміння складати власні життєві плани, знаходити способи їх реалізації [1]. Характеризуючи юнацький вік, можна сказати, що в старших класах школи розвиток пізнавальних процесів досягає такого рівня, коли учні виявляються практично готовими до виконання всіх видів розумової роботи дорослої людини, включаючи найскладніші. Пізнавальні процеси школярів здобувають такі якості, які роблять їх більш досконалими і гнучкими, причому розвиток способів отримання пізнань дуже часто випереджає власне особистісний розвиток школяра. [2]

В особистісному розвитку старшокласники все більше набувають якостей, пов'язаних із дорослістю. Для ранньої юності характерна спрямованість в майбутнє.

У випускному класі учні зосереджуються на професійному самовизначенні. Воно припускає самообмеження, відмову від підліткових фантазій, в яких дитина могла стати представником будь-якої, найпривабливішої професії [3]. Для емоційного життя юності характерно не тільки переживання предметних почуттів (спрямованих на певну подію, особу, явище), а й формування у молодих людей почуттів узагальнених (почуття прекрасного, почуття трагічного, почуття гумору і т. п.). Ці почуття висловлюють узагальнені, більш-менш стійкі світоглядні установки особистості. Юнаки, в порівнянні з підлітками, краще управляють своїм емоційним станом, їх настрої більш стійкі, він меншою мірою залежить від особливостей нервової системи і в більшій мірі визначається чинниками соціального середовища.

Юність - вік формування у молодих людей загальної емоційної спрямованості, основ емоційної культури. [2]

В юності молода людина розширює діапазон добра і зла до граничних меж і відчуває свій розум і свою душу в діапазоні від прекрасного, піднесеного, доброго до жахливого, злого. Як би пристрасно не була спрямована юність на пошук свого місця в світі, як би не була вона інтелектуально готова до осмислення всього сущого, багато чого вона не знає - ще немає досвіду реального практичного і духовного життя серед близьких та інших людей, ще недостатній рівень сформованості рефлексивних компонентів свідомості.

Старший шкільний вік характеризується триваючим розвитком загальних і спеціальних здібностей дітей на базі основних провідних видів діяльності: навчання, спілкування і праці. У навчальній діяльності формуються загальні інтелектуальні здібності.

У спілкуванні формуються і розвиваються комунікативні здібності учнів, які включають уміння вступати в контакт з незнайомими людьми, домагатися їх розташування і взаєморозуміння, досягати поставлених цілей. У праці йде активний процес становлення тих практичних умінь і навичок, які в майбутньому можуть знадобитися для вдосконалення професійних здібностей [1].

Таким чином, старшокласник дійсно прощається з дитинством, зі «старим» і звичним життям. Він опиняється на порозі справжньої дорослості, він весь спрямований у майбутнє, яке притягує і водночас турбує його. У цей період молода людина вирішує, яким він буде в своєму дорослому житті.

Безумовно, створення образу майбутнього у свідомості старшокласника детерміновано особливостями його інтелектуальної сфери. Ми вважаємо доцільним дослідити особливості не тільки розвитку загальних розумових здібностей, але й особливостей соціального й емоційного

інтелекту старшокласників, - це й стало метою нашого дослідження.

Перш за все зроблено невеликий теоретичний аналіз зазначених понять. Як відомо, конструкт «емоційний інтелект» був ідентифікований, у 1990 році Дж. Мейером і П. Салоуеєм [4] для визначення індивідуальних розбіжностей у здібностях людини сприймати, переробляти та використовувати емоційно навантажену інформацію, регулювати власні емоції й впливати на емоції інших людей. Дж. Мейер і П. Салоуей вважають, що емоційний інтелект тісно пов'язаний з когнітивним інтелектом, оскільки постулюють єдність афекту і інтелекта, що відповідає вітчизняним традиціям школи Л.С. Виготського і С.Л. Рубінштейна. Віддалені коріння конструкту «емоційний інтелект» містяться у понятті «соціальний інтелект». Хоча емоційний інтелект і тісно пов'язаний із соціальним інтелектом, але має свою специфіку. Тому ці два конструкту можуть бути представлені як пересічні області.

Модель здібностей емоційного інтелекту Дж. Мей'єра – П. Салоуея містить чотири компоненти: розрізнення, сприйняття та вираження емоцій; емоційна фасилітація мислення; розуміння емоцій управління емоціями. Вони визначають поняття емоційного інтелекту як здатність усвідомлювати сенс емоцій і використовувати ці знання, щоб виявити причини виникнення проблем і вирішити їх. Дослідники вважають, що емоційний інтелект обумовлює наявність різних здібностей, задіяних в адаптивному опрацюванні емоційної інформації. [5]. За Д. Гоулменом [6], емоційний інтелект - це здатність усвідомлювати власні почуття, почуття інших людей, мотивувати самого себе та інших, управляти емоціями як наодинці з самим собою, так і стосовно інших. Транзактний аналітик К. Стайнер [7] виділяв чотири головні складові емоційного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, емпатія та навички відносин. Усвідомлення власних емоцій, управління ними, уміння ставити себе на місце іншого і приймати його почуття, проявляти дружнє ставлення до людей при роботі з ними – це основа кращого розуміння світу, засіб самопізнання, саморозвитку, успішної самореалізації. Вважається [8], що емоційний інтелект – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу. Необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій суб'єктом, а кінцевим продуктом емоційного інтелекту – прийняття рішення на основі відображення і осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, у яких присутній наявний особистісний смисл.

В структурі емоційного інтелекту виокремлюють два аспекти – внутрішньоособистісний і міжособистісний. Перший характеризується такими компонентами, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, впевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість. Міжособистісний аспект включає емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію.

Таким чином, емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язок із поведінкою особистості, її взаємодію з реальністю. Кінцевий продукт емоційного інтелекту - прийняття рішень на підставі відображення й осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний сенс [8]. У кінцевому рахунку емоційний інтелект лежить в основі емоційної саморегуляції.

Особистість із високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміє свої емоції і почуття інших людей, може керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їх поведінка більш адаптивна і вона легше домагається своїх цілей у взаємодії з оточуючими.

Соціальний інтелект – відносно нове і недостатньо теоретично розроблене поняття в психології. Під соціальним інтелектом розуміється певна інтегральна інтелектуальна здібність, що визначає успішність спілкування і соціальної адаптації. Вважається [9], що соціальний інтелект поєднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів, у ролі яких виступає інша людина як партнер у спілкуванні, група людей.

Соціальний інтелект – достатньо складне психологічне явище, яке різними авторами трактується по-різному.

Вперше в психологію поняття «соціальний інтелект» ввів Е. Торндайк. Він розумів соціальний інтелект як здатність розуміти людей, діяти чи вчиняти мудро щодо інших. Він розглядав соціальний інтелект як специфічну пізнавальну здатність, яка забезпечує успішну взаємодію з людьми і вважав соціальний інтелект видом загального інтелекту. Основна функція соціального інтелекту - прогнозування поведінки.

Існують й інші визначення соціального інтелекту. Більш розширені трактування поняття враховують здібність уживатися з іншими людьми (Ф. Мосс, Т. Хант), здібність «мати справу з навколишніми» (Т. Хант), знання про людей (Р. Стренг), здібність легко «сходитися» з іншими, уміння увійти в їхнє положення, ставити себе на місце іншого (Ф. Вернон), а також здібність критично й правильно оцінювати почуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей (Дж. Ведек). Формулювання Д. Векслера зводить ці різні точки зору до одного визначення соціального інтелекту, що усвідомлюється як пристосованість індивіда до людського буття.

В сучасній психології [10] умовно виділяють декілька моделей соціального інтелекту. Відповідно до першої моделі, в основі пізнання соціальної і фізичної реальностей лежить спільний інтелектуальний механізм.

Відповідно до другої моделі, за знання про соціальну і фізичну реальність, які можуть бути узагальнені на понятійному рівні, відповідає єдиний абстрактний інтелект. Різниця між академічним і соціальним інтелектом полягає в тому, що інтелект по-різному виявляється при

вирішенні різних типів проблем.

Третя модель є, по суті, спробою констатації багатьох форм інтелекту. Вважається, що соціальний інтелект – це особлива здібність, хоча вона і входить до загальної структури інтелекту, та розглядається соціальний інтелект як окремий тип.

Відповідно до теорії С. Товарда, соціальний інтелект містить характерні риси особистості й принципи поведінки, що супроводжують позитивну міжособистісну взаємодію.

Соціальний інтелект, на думку Г. Олпорта - особливий “соціальний дар”, що забезпечує гладкість у відносинах із людьми, продуктом якого є соціальне пристосування, а не глибина розуміння.

На думку Дж. Гілфорда, соціальний інтелект представляє систему інтелектуальних здібностей, незалежну від чинників загального інтелекту.

Концепція соціального інтелекту, у якій акцент робиться на когнітивних стилях, належить Н. Кентор (1978), яка ототожнює соціальний інтелект з когнітивною компетентністю, що дозволяє людям сприймати події соціального життя з мінімумом несподіванок і максимальною особистою користю.

У вітчизняній психології Ю.М. Ємельянов першим почав використовувати поняття “соціальний інтелект”, під яким розумів стійку, засновану на специфіці розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду, здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події.

Соціальний інтелект з точки зору операціонального підходу, розглядається як здібність до раціональних, розумових операцій, об’єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії.

Окремого розгляду потребує концепція соціального інтелекту А.І. Савенкова [10], згідно з якою соціальний інтелект має три групи критеріїв, що його описують: когнітивні, емоційні, поведінкові.

Соціальний інтелект - це складне поняття, яке описує як когнітивні елементи, так і поведінкові. Таким чином, соціальний інтелект – це когнітивна основа комунікативної компетентності, здібність людини розуміти й прогнозувати поведінку людей у різних життєвих ситуаціях, з огляду на їх вербальні й невербальні прояви, розуміти й адекватно оцінювати себе й свої дії та вчинки стосовно навколишніх. Відповідно, соціальний інтелект забезпечує адекватність й ефективність міжособистісної взаємодії, поєднуючи й регулюючи пізнавальні процеси, пов’язані з відображенням соціальних об’єктів. Основними функціями соціального інтелекту, що підлягають оцінюванню, можна вважати пізнавально-оцінювальну, прогностичну, комунікативну, рефлексивну.

Здібності виявляються в усіх сферах діяльності людини. Вони поділяються на певні види за змістом і характером діяльності [11]. Традиційно в психології виділяють загальні та спеціальні здібності. Загальні здібності забезпечують легкість, швидкість і продуктивність в оволодінні знаннями і в здійсненні різних видів діяльності. На відміну від загальних спеціальні здібності допомагають досягти вищих результатів у певній спеціальній області діяльності (музичної, організаторської, педагогічної і т.д.). Але слід сказати, що розділення здібностей на загальні та спеціальні здібності є досить умовним. [12]

Вивчаючи співвідношення загальних і спеціальних здібностей, Б. Г. Ананьєв (1968), Н. Д. Левітін (1962), В. М. Мясичев (1962) розглядали загальні здібності як основу спеціальних здібностей. Наприклад, Н. Д. Левітін доводив існування загального інтелекту наступними фактами:

- великим числом учнів, приблизно дорівнює успішних з усіх предметів і не проявляють особливих талантів у якійсь одній області шкільних знань;
- наявністю високорозвинених здібностей у видатних людей в самих різних областях знань;
- наявністю розумової відсталості різних рівнів, що зазвичай виявляються у всіх видах діяльності.

До загальних, чи базових, розумових здібностей традиційно психологи відносять найбільш фундаментальні психічні властивості людини, що лежать в основі будь-якого виду розумової діяльності.

Розумові здібності людини визначаються як загальні (на відміну від спеціальних здібностей, наприклад до музики, малювання, спорту). Властивості розуму виявляються дуже широко, в різних видах діяльності (всюди потрібні, наприклад, увагу, а також порівняння, аналіз, планування і т. д.), в цьому сенсі вони і є спільними, тобто. загальними для рішення різноманітних задач.

Розумові здібності в одній і тій же особистості можуть мати цілком визначені характеристики, які проявляються дуже широко, і одночасно - на такому тлі - і деякі характеристики в більш вузькій сфері, що мають більш приватне значення; при цьому більш загальні і більш спеціальні моменти нерозривно пов’язані між собою.

У нашому дослідженні, спрямованому на аналіз особливостей інтелектуальної сфери особистості, прийняли участь учні випускних класів суспільно-гуманітарної гімназії віком 16-17 років.

Для дослідження особливостей інтелектуальної сфери особистості застосовувались наступні психодіагностичні методики: методика діагностики емоційного інтелекту (Н.Холл), короткий

орієнтовний тест (В.Бузина, Е.Вандерлік), методика дослідження соціального інтелекту (Дж. Гілфорд). У якості математичних методів використовувалися: метод U-критерія Вілкоксона, Манна-Уїтні, метод визначення коефіцієнта рольової кореляції Спірмена.

Показники емоційного інтелекту у досліджуваних представлені у таблиці 1. Звернемо увагу на те, що ми окремо підраховували показники у хлопчиків та дівчат.

Таблиця 1

Показники емоційного інтелекту у досліджуваних

Шкали	дівчата		хлопці	
	Σ	Рівень категорії	Σ	Р і в е н ь категорії
Емоційна обізнаність	6,85	Низький	9,15	Середній
Управління своїми емоціями	-2,05	Низький	4,85	Низький
Самотивація	6,2	Низький	8,35	Середній
Емпатія	7,85	Низький	7,05	Низький
Розпізнавання емоцій інших людей	8,45	Середній	7,4	Низький
Емоційний інтелект	28,5	Низький	36,8	Низький

Як свідчать отримані дані, емоційний інтелект дещо більш розвинений у хлопців, ніж у дівчат. Але як у хлопців, так й у дівчат він знаходиться на низькому рівні. По шкалі «емоційна обізнаність» хлопці набрали більшу кількість балів. Це може бути зумовлено тим, що дівчата по своїй природі більш емоційні, тому їм досить складно диференціювати емоції. У хлопців емоційне життя більш упорядковане, тому і обізнаність в емоціях має вищий показник. Як хлопці, так і дівчата мають низький показник управління емоціями. Але у хлопців показник по даному критерію, дещо вищий. Такий результат може бути обумовлений тим, що в суспільстві існує стереотип, що хлопці повинні бути більш стримані в своїх емоціях, в меншій мірі їм піддатливими. По шкалі «самотивація» у хлопців середній рівень розвитку, а у дівчат низький. Такі показники можуть бути обумовлені тим, що хлопцям краще вдається керувати, стримувати свої емоції. Показник емпатії, дещо вищий у дівчат, але як у хлопців, так й у дівчат він знаходиться на низькому рівні. Такий результат, можливо, зумовлений тим що дівчатам більш характерна здатність розуміти почуття, емоційний стан інших людей. Дівчата в більшій мірі приймають стан іншої людини, переживають його як власний. Хлопці в більшій мірі зосереджені, на власних почуттях. По шкалі «розпізнавання емоцій інших людей» у дівчат середній рівень прояву даної здібності, у хлопців вона знаходиться на низькому рівні. Ми пояснюємо це тим, що розпізнавання емоцій інших людей дещо залежить від рівня емпатії. Так як у дівчат він вищий, ніж у хлопців, то показники по шкалі «розпізнавання емоцій інших людей» у них більш виражений. Дівчата більш спостережливі до станів інших людей, вони в більшій мірі володіють навичками невербального спілкування. При обчисленні U-критерію Вілкоксона, Манна-Уїтні виявилось, що існують значущі розбіжності в категорії управління своїми емоціями у досліджуваних групах ($p < 0,05$). На розбіжності в категорії управління своїми емоціями, можна припустити, що впливають існуючі в суспільстві стереотипи. А також те що по своїй природі хлопці менш емоційні, ніж дівчата, тому і керувати своїми емоціями їм вдається краще.

Результати дослідження соціального інтелекту представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Середні показники соціального інтелекту

Субтест	дівчата		хлопці	
	Σ	Рівень вираженості	Σ	Рівень вираженості
1 - історія з закінченням	2,85	Нижче середнього	2,9	Нижче середнього
2 - групи експресії	3,15	Середній	2,55	Нижче середнього
3 - вербальна експресія	2,45	Нижче середнього	2,35	Нижче середнього
4 - історія з доповненням	2,25	Нижче середнього	2,1	Нижче середнього
Загальний рівень соціального інтелекту	2,35	Нижче середнього	2,15	Нижче середнього

Рівень соціального інтелекту, що у дівчат, як у хлопців, так й у хлопців знаходиться на рівні нижче середнього. Дані результати можуть свідчити про те, що у юнацькому віці особистість має проблеми в розумінні і прогнозуванні своєї поведінки, що, у свою чергу, може ускладнювати взаємовідносини з оточуючими. Юнацький вік - це етап, коли особистість тільки починає добре «відшліфовувати» навички розуміння поведінки іншої людини, але в більшій мірі вони

зосереджені на своїх почуттях. Тільки по субтесту №2 «експресія» дівчата мають середній рівень сформованості здібностей вірно оцінювати стан, почуття, наміри людей по їх невербальним проявам, міміці, позі, жестах. Хлопці ж по даному субтесту мають показники нижче середнього рівня. Такі розбіжності ми пояснюємо тим, що дівчата більше значення приділяють невербальному спілкуванню.

В таблиці 3 у відсотковому відношенні представлені дані по кожному субтесту.

Таблиця 3

Показники соціального інтелекту (у %)

Рівень категорії	Дівчата					Хлопці				
	Суб.№1- історія закінченням	Суб.№2-групи експресії	Суб.№3- вербальна експресія	Суб.№4 - історія доповненням	Соц. інтел	Суб.№1 - історія закінченням	Суб.№2- групи експресії	Суб.№3- вербальна експресія	Суб.№4 - історія доповненням	Соц. інтел.
Низький			20%	15%	5%	5%	15%	15%	10%	5%
Нижче середнього	25%	5%	30%	45%	70%	15%	15%	40%	75%	75%
Середній	65%	75%	35%	40%	25%	65%	70%	40%	10%	20%
Вище середнього	10%	20%	15%			15%		5%	5%	
Високий										

Результати, представлені в таблиці свідчать про те, що як дівчатам, так й хлопцям притаманна відсутність високого рівня розвитку здібностей до пізнання поведінки оточуючих. У групі дівчат дещо вищий показник кількості досліджуваних, в яких рівень вище середнього. Майже однакова кількість досліджуваних, які мають середній рівень по кожному із субтестів. Якщо поглянути на загальний рівень соціального інтелекту, то помітно, що результати майже однакові. При застосуванні математичного метода Вілкоксона, Манна-Уїтні (визначення U-критерію ($p < 0,05$)) були отримані дані, що свідчать про значущі розбіжності в групі дівчат та хлопців по субтесту №2. Такі результати ми пояснюємо тим, що дівчата більше уваги приділяють невербальним реакціям оточуючих, більш чуттєві до невербальної експресії, що тим самим посилює здібність розуміти іншого. Хлопці ж мало уваги приділяють невербальному спілкуванню, тому і розбіжності по даному субтесту є значущими.

При діагностиці загальних розумових здібностей за допомогою методики «КОТ» було зафіксовано середній рівень їх розвитку у дівчат, та низький у хлопців (див. табл. 4).

Таблиця 4

Показники загальних розумових здібностей

	Дівчата		Хлопці	
	Σ	Рівень категорії	Σ	Рівень категорії
Загальні розумові здібності	19,45	Середній	14,35	Низький

Розглянемо дані представлені в таблиці 5. Як видно з результатів, що майже у половині хлопців юнацького віку (55%) загальні розумові здібності заходяться на низькому рівні їх розвитку. Більшість дівчат (70%) мають середній рівень загальних розумових здібностей. Жодна дівчина, жодний хлопець не має високого рівня загальних розумових здібностей.

Якщо порівняти показники по їх середньому рівню, то кількість хлопців (10%) більша, ніж дівчат (5%), однакова кількість хлопців і дівчат мають показник нижче середнього рівня розвитку загальних розумових здібностей.

Таблиця 5

Показник рівня загальних розумових здібностей (у %)

Рівень категорії	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий
Юнаки					
Дівчата	5%	20%	70%	5%	-
Хлопці	55%	20%	15%	10%	-

При обчисленні U-критерія Вілкоксона, Манна-Уїтні виявилось, що існують значущі розбіжності в показниках розвитку загальних розумових здібностей у групі-хлопців та у групі-дівчат.

Дані результати можливо зумовлені тим, що дівчата в юнацькому віці відповідальніше відносяться до навчання. Дівчата більш старанніші, ніж хлопці.

Отримані результати дозволяють нам окреслити коло подальших досліджень. Зокрема, ми вважаємо доцільним дослідження, що спрямоване виділення системоутворюючого фактору у розвитку всіх форм інтелектуального життя особистості у юнацькому віці. Крім того, ми вважаємо, що досить цікавим буде дослідження розвитку інтелекту, його особливостей у дев'янтних та делінквентних юнаків.

Література

1. Волоков Б.С. Психология юности и молодости / Б.С. Волоков. – М.: Трикта, 2006. – 254 с.;
2. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002 – 656с. (Серия «Психологическая энциклопедия»);
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / С.В. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 452с.
4. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості // Психологічні студії Львівського університету. – с. 20-23;
5. Практический интеллект // Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. - СПб: Питер, 2002. 272с. (Серия «Мастера психологии»);
6. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. 2 изд. – М.: Смысл; 200. – 549с.;
7. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности // Персонал, №5, 2000. – с. 100-103;
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. – 752с.
9. Харченко С.В. Характер взаимосвязи академического, социального и эмоционального интеллекта у субъектов профессии «человек-человек» // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія. – Харків, 2007. - №793. – 425-429с.
10. Чеснокова О.В. Возрастной поход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопр. Психол. – 2005. - №6. – 34-35с.
11. Максименко С.Д. Общая психология. – М.: Рефлбук, К.: Ваклер, 1999. – 528с.
12. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. –СПб., 1999. – 368с.

УДК 159.9:504.05.

Особенности смысловой регуляции взаимодействия с природой

Кряж И.В.

Отношение к глобальным экологическим проблемам оказывает значимое влияние на актуализацию смысловых категориальных установок восприятия природы, определяющих уровень готовности к тем или иным типам поведения в природном окружении. Воздействие экологической озабоченности на готовность к проэкологическому поведению в природе опосредовано установками на восприятие природы. Смыслы беспокойства об окружающей среде и причастности к происходящим экологическим изменениям преломляются через этические смыслы взаимодействия с природой и таким образом поддерживают установки на экологически целесообразные способы взаимодействия с природным окружением.

Ключевые слова: проэкологическое поведение, экологическая озабоченность, смыслы взаимодействия с природой, экологический эгалитаризм, биосферная озабоченность, анализ путей

Ставлення до глобальних екологічних проблем суттєво впливає на актуалізацію смислових категоріальних установок сприйняття природи, що зумовлюють рівень готовності до певного типу поведінки у природному оточенні. Вплив екологічної стурбованості на готовність до проекологічної поведінки у природі опосередкований установками на сприйняття природи. Сенси турботи про навколишнє середовище та причетності до екологічних змін пов'язуються з етичними смислами взаємодії з природою й таким чином підтримують установки до проекологічних способів взаємодії із природним оточенням.

Ключові слова: проекологічна поведінка, екологічна стурбованість, смисли взаємодії з природою, екологічний егалітаризм, біосферна стурбованість

The attitude to global environmental problems renders significant influence on actualization of meaning of the nature which determine readiness for those or other types of behaviour in a natural environment. Influence of ecological concern on readiness for proecological behaviour in the nature is mediated by the attitude to the nature. Senses of anxiety and participation in occurring ecological changes refract through ethical senses of interaction with the nature and by that maintain the attitude to ecologically expedient ways of interaction with a natural environment

Keywords: proecological behaviour, ecological concern, senses of interaction with the nature, ecological egalitarianism, biospheric concern, path analysis.

В связи с углублением глобального экологического кризиса особенную актуальность приобретают проблемы продвижения в социуме экосберегающих форм поведения. В начале 2000-х годов в западной инвайронментальной психологии (психологии взаимодействия с окружающей средой) выделилось самостоятельное направление – психология экосохранения (conservation psychology) или психология устойчивого развития (sustainable psychology). Значительное число исследований в этой области посвящено экологическим установкам как детерминантам проэкологического поведения.

В отечественной экологической психологии активно разрабатывается проблема отношения к природе (С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин, В. А. Скребец, А. Н. Левочкина и мн. др.). В западной психологии экосохранения отношение к природе и способы взаимодействия с природным окружением преимущественно исследуются в аспекте их влияния на экологическую озабоченность (ecological concern) и экологически значимое поведение (Myers O.E., 2003; Naito T. at al., 2010; Schultz W.P., 2000, 2001; Thapa B., 2010; Vining J., 2003 и др.). Учитывая, что непосредственное воздействие на естественные экосистемы является одной из форм экологически значимого поведения (Mongoe M., 2003), не менее актуальна проблема влияния экологической озабоченности на отношение к природе и способы взаимодействия с ней. Целью представленного в данной статье исследования стала разработка структурной модели, описывающей влияние экологической озабоченности – как системы смысловых конструкторов, опосредующих восприятие глобальных экологических угроз, – на установки по отношению к природе.

Выборку составили 250 студентов в возрасте от 17 до 23 лет и 51 работающий человек в возрасте от 26 до 43 лет (200 женщин и 101 мужчина, всего 301 человек). Для изучения экологической озабоченности был применен разработанный нами опросник ЭкО44 [3], в данном исследовании учитывались три показателя экологической озабоченности: экологический эгалитаризм, экологическая беспечность и экологическая интернальность. Для изучения установок по отношению к природе использовались методики С.Д.Дерябо и В.А.Ясвина «ЭЗОП» и «Альтернатива». Для анализа причинно-следственных связей мы применили моделирование структурными уравнениями (модуль SEPATH из программного пакета Statistica 7).

Модель смысловой регуляции взаимодействия с миром природы. Для построения модели, объясняющей взаимосвязь между отношением к природе и экологической озабоченностью, предстояло ответить на вопрос о том, какому уровню регуляции соответствует каждое из исследуемых нами диспозиционных образований. Мы исходили из предположения, что шкалы отношения к проблеме глобальных экологических изменений отражают общие мировоззренческие убеждения субъекта, в то время как показатели отношения к природе (используемые в данном исследовании) соответствуют частным аспектам мировосприятия, которые встраиваются в более широкую систему представлений о мире и своих отношениях с ним. Соответственно, изменения на уровне мировоззрения будут вести к трансформациям установок, находящихся на более низких уровнях диспозиционной иерархии, в данном случае – установок в сфере восприятия и взаимодействия с природным миром. В нашем исследовании изучались два типа таких установок, и предстояло определить, как они связаны между собой.

Согласно авторам методик «ЭЗОП» и «Альтернатива», первая методика выявляет установки на восприятие природных объектов, а вторая позволяет судить о доминирующих мотивах взаимодействия с природой. Если соотнести такую интерпретацию этих двух методик с иерархической системой смысловых структурных образований, описанной Д. А. Леонтьевым [4], то показатели «Альтернативы», как измерения

мотивационной сферы, должны оказывать определяющее влияние на особенности восприятия природных объектов (методика «ЭЗОП»). Однако, на наш взгляд, задания методики «Альтернатива» предлагают такие ситуативные выборы, смысловая интерпретация которых может быть слишком широкой для того, чтобы однозначно судить о стоящих за этими выборами мотивах. Например, выбор между выведением цветочных и плодовых культур не обязательно будет определяться соотношением эстетической и прагматической мотивации («Будучи селекционером, Вы бы предпочли выводить новые сорта: А) цветочных культур, Б) плодовых культур»). И наоборот, методика «ЭЗОП» напрямую обращается к устойчивым надситуативным смысловым образованиям, определяющим значение стимульных объектов для испытуемого. В выборе одной из предложенных ассоциаций к слову-стимулу (например, «хозяин, малина, редкий, шкура» – к слову «медведь») проявляется активность категориальной установки. Это может быть установка как оперативно-ситуационного уровня (ответ-стереотип), так и стратегического уровня – собственно смысловая категориальная установка, соответствующая ведущему мотиву поведения в природном окружении [6]. В последнем случае именно показатели ЭЗОПа открывают путь к пониманию тех смысловых контекстов, в которых субъект принимает решения об экологически значимых действиях, в том числе и в гипотетических ситуациях, представленных в «Альтернативе».

Из трех показателей экологической озабоченности, учитываемых в этом исследовании, один – «экологический эгалитаризм» – непосредственно указывает на отношение к природному окружению, в первую очередь – к другим живым существам. Этот смысловой конструкт объединил биосферное беспокойство (определяемое негативными последствиями экологических изменений для животного и растительного мира [1; 2]) и этические смыслы отношения к другим животным, что в отечественной традиции характеризуется как биоцентризм. Можно предполагать, что такой конструкт должен не просто проявлять себя в смысловых приоритетах восприятия и взаимодействия с природным окружением, но играть ключевую роль в осмыслении экологически релевантных действий. В частности, правомерно ожидать, что этические смыслы взаимодействия с природным окружением будут способствовать закреплению установок на экологически целесообразные формы поведения в природе и препятствовать формированию и проявлению установок на истощительные для природы способы поведения.

Вместе с тем, этические смыслы природы связаны с осмыслением экологических угроз и роли человека в процессе их углубления. Осознание серьезности экологических изменений и человеческой ответственности за происходящее должно усиливать этические смыслы природы и одновременно актуализировать смысловые установки на природоохранное поведение. Применительно к нашему исследованию это означает, что такие смысловые конструкты, как экологическая беспечность и экологическая интернальность тоже могут оказывать влияние на установки, выявляемые с помощью методик «ЭЗОП» и «Альтернатива». Остается открытым вопрос о характере этого влияния: будет оно осуществляться прямо или же опосредованно через усиление/ослабление этических смыслов взаимодействия с природой (закрепленных в смысловом конструкте экологической эгалитарности).

В методиках «ЭЗОП» и «Альтернатива» рассматриваются пять типов установок, соответствующих различным по своему содержанию способам непосредственного взаимодействия с природным окружением: эстетический, познавательный, прагматический, практический и охранный (этический). Первые три типа установок представлены в обеих методиках, практический тип – только в «Альтернативе», охранный – в «ЭЗОПе». Установка на охрану природы и обе прагматические установки оказались наиболее информативными для описания природоохранной направленности личности, и именно на них мы сосредоточились при проведении дальнейшего анализа. Исходя из описанных выше предположений, нами были проверены различные модели, описывающие связи между экологическими установками разного уровня.

На рисунке 1 представлена модель влияния компонентов экологической озабоченности на готовность к прагматическому воздействию на природное окружение. Центральной смысловой диспозицией в этой модели является отношение к другим животным как к членам морального сообщества (экологический эгалитаризм), которое в значительной мере (на что указывает высокий показатель детерминации: $-0,62$) препятствует закреплению установки на восприятие природы как объекта для извлечения пользы. В свою очередь, ослабление установки на получение пользы от природы снижает готовность к прагматическому воздействию на природное окружение. Влияние экологической интернальности и экологической беспечности на прагматические установки осуществляется косвенным образом – через укрепление или ослабление биоцентрической позиции, тесно связанной с ними и отражающей общую экологическую озабоченность субъекта (все три компонента выступают как взаимосвязанные самостоятельные переменные). Такая модель получила подтверждение по всем показателям пригодности.

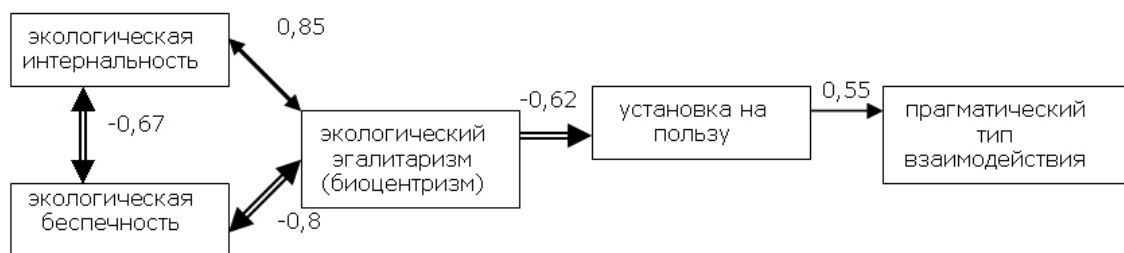


Рисунок 1. Модель влияния компонентов экологической озабоченности на прагматические установки по отношению к природе (индексы пригодности модели: $\chi^2=1,3$; $df=3$, $p=0,72$; $RMSA=0,00$; $GFI=0,998$; $CFI=1$).

Модели обратного влияния (от прагматических установок – к конструктам оценки глобальных экологических проблем) не получили подтверждения ни по одному индексу. Также непригодными выявились модели, базирующиеся на предположениях об ином характере связи двух прагматических установок (рассматривались две модели: обе установки относятся к одному уровню регуляции поведения; установка на пользу испытывает влияние со стороны установки на действия, побуждаемые прагматическими мотивами). К резкому ухудшению модели вело и изменение структуры отношений между конструктами осмысления экологической проблематики.

Установка на охрану природы характеризуется В. А. Ясвиным как этическая [7, 83], однако надо учитывать, что такая установка может формироваться на основе отношения к природе как к объекту или как к субъекту. При субъектно-этическом отношении природа «из «ресурсов» ... превращается в партнера человека, который из завоевателя и покорителя природного сообщества становится одним из его членов, обладающим такими же правами, как и любой другой» [там же, 62]. В нашем исследовании такое отношение зафиксировано в конструкте «экологический эгалитаризм», таким образом, именно этот конструкт должен быть основным предиктором для установки на охрану природы, но только при условии восприятия природы как субъекта. Другой вариант – это восприятие природы как объекта охраны, проявляющееся в объектно-охранном отношении, которое «формируется в контексте дальнего прагматизма: природа воспринимается как собственность всего человечества, в том числе и будущих поколений, в интересах которых и требуется охрана природных объектов» [там же]. При таком восприятии охранная установка должна усиливаться в результате осмысления экологической угрозы (как угрозы деградации и разрушения природного мира), соответственно, оценка экологических изменений как несущественных и малозначимых будет препятствовать выработке установки на охрану природы. В категориях нашего исследования это означает, что диспозиция «экологическая беспечность» будет основным предсказателем для природоохранной установки. Влияние биоцентризма в этом случае должно сказываться через изменения беспечности/беспокойства в отношении экологических угроз. Что касается возможного влияния на природоохранную установку экологической интернальности, регрессионный анализ показал, что речь может идти только об опосредованном воздействии.

Анализ путей показал, что наилучшая статистически пригодная модель, описывающая влияние отношения к экологическим изменениям на природоохранную установку, представляет такую последовательность: экологическая интернальность → экологический эгалитаризм → экологическая беспечность → установка на охрану природы ($\chi^2=1,1$; $df=1$, $p=0,38$; $RMSA=0,01$; $GFI=0,998$; $CFI=1$). (Также рассматривались: модель, задающая совместное влияние эгалитаризма и беспечности, и модель, в которой влияние экологической беспечности на природоохранную установку преломлялось через смыслы эгалитаризма.) Полученные результаты подтвердили, что смысловая связь охраны природы и экологической озабоченности (как динамической смысловой системы) проходит для наших респондентов по линии экологического беспокойства как переживания серьезности экологических изменений.

Учитывая значение практического компонента взаимодействия с природным миром, мы проанализировали связи между тремя компонентами экологической озабоченности – с одной стороны, и установками на охрану и на практический тип взаимодействия с природой – с другой. Построенная в результате этой предварительной работы модель представлена на рис. 2.

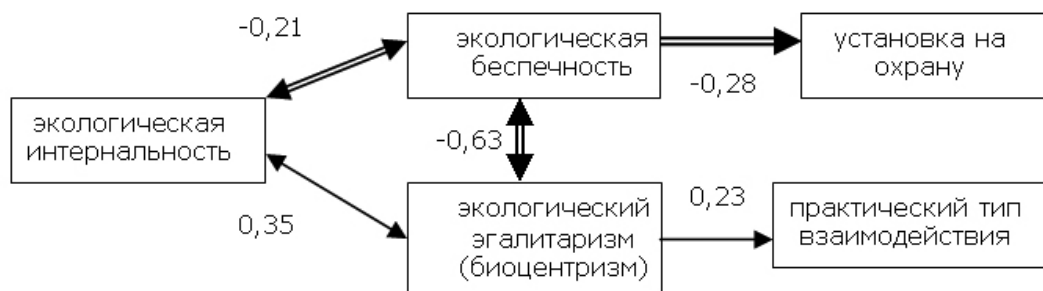


Рисунок 2. Модель влияния компонентов экологической озабоченности на охранную и практическую установки по отношению к природе (индексы пригодности модели: $\chi^2=0,82$; $df=3$; $p=0,84$; $RMSA=0$; $GFI=0,999$; $CFI=1$).

Все три конструкта, раскрывающие смыслы глобальных экологических проблем, связаны между собой и образуют единый смысловой центр экологической озабоченности. Однако определяющее влияние этой смысловой системы на природоохранную установку осуществляется через диспозицию «экологическая беспечность», а готовность к практическому типу взаимодействия с природным окружением значимо зависит от выраженности биоцентрической позиции субъекта.

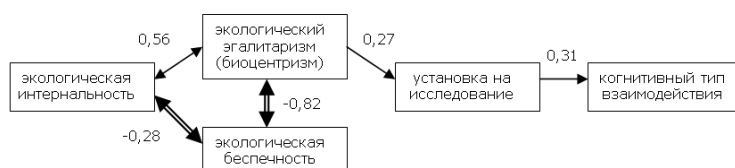


Рисунок 3. Модель влияния компонентов экологической озабоченности на познавательные установки по отношению к природе (индексы пригодности модели: $\chi^2=1,5$; $df=3$; $p=0,69$; $RMSA=0,001$; $GFI=0,998$; $CFI=1$).

Анализ путей, проведенный отдельно для познавательных и эстетических установок (рис.3 и рис.4), показал, что в обоих случаях влияние экологической озабоченности на готовность к определенному типу взаимодействия с природой осуществляется через диспозиций эколого-этического содержания («экологический эгалитаризм»). Но если в первом случае экологический эгалитаризм как бы интегрирует в себе базовые смыслы экологической озабоченности (на что указывают высокие значения ковариации с двумя другими показателями), выступая с ними «единым фронтом», то во втором случае, когда речь идет об эстетических установках, нравственные смыслы отношения к природе «ассимилируют» смыслы глобальных экологических угроз и связанной с ними ответственности. Заметим, что эстетические установки, по сравнению с другими установками, наименее зависимы от смыслов экологической озабоченности.

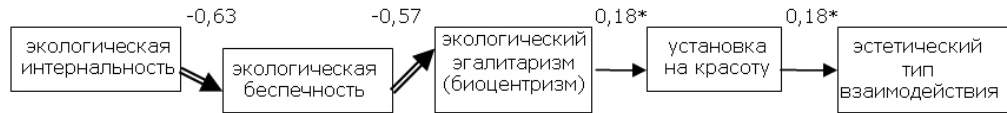


Рисунок 4. Модель влияния компонентов экологической озабоченности на эстетические установки по отношению к природе (индексы пригодности модели: $\chi^2=4,3$; $df=3$; $p=0,22$; $RMSA=0,04$; $GFI=0,994$; $CFI=0,993$). (Связи значимы при $p<0,001$, кроме * – $p<0,01$)

Учитывая общность трех моделей (рис.1-3), мы провели проверку интегральной модели, объясняющей влияние экологической озабоченности на готовность к разным типам поведения в природном окружении (рис.5). (Из анализа был исключен эстетический тип активности, что определялось, прежде всего, тем, что эстетические установки были одинаково выражены во всех группах респондентов.) Итоговая модель получила подтверждение практически по всем индексам, только показатель $RMSA$ несколько превысил критический уровень 0,05.

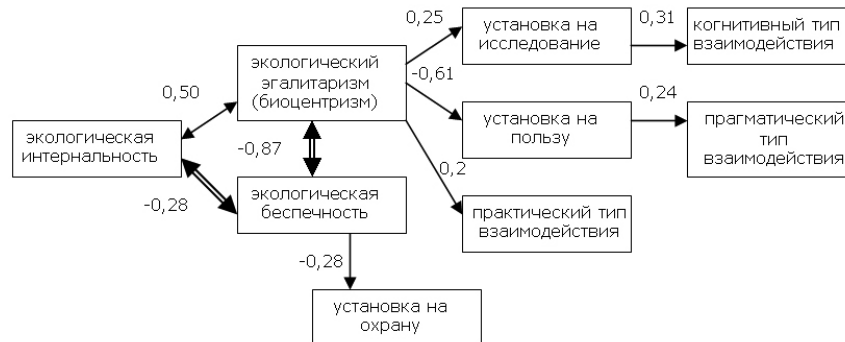


Рисунок 5. Модель влияния компонентов экологической озабоченности на установки по отношению к природе (индексы пригодности модели: $\chi^2=31,9$; $df=16$; $p=0,008$; $RMSA=0,059$; $GFI=0,975$; $CFI=0,97$).

Выводы.

Полученные результаты показывают, что отношение к глобальным экологическим проблемам оказывает значимое влияние на актуализацию смысловых категориальных установок восприятия природы, определяющих уровень готовности к тем или иным типам поведения в природном окружении. Таким образом, воздействие экологической озабоченности на готовность к проэкологическому поведению в природе опосредовано установками на восприятие природы. Решающую роль при этом играет экологический эгалитаризм – смысловая диспозиция, обуславливающая оценку происходящих экологических изменений с биоцентрической позиции (смысловой аналог «биосферной озабоченности»).

Смыслы беспокойства об окружающей среде и ответственности за происходящие экологические изменения преломляются через этические смыслы взаимодействия с природой и именно таким образом поддерживают установки на экологически целесообразные способы взаимодействия с природным окружением. Вместе с тем, для поддержания установки на охрану природы более важным, чем нравственные аспекты экоразрушения, оказалось осмысление экологических угроз как реальных. Такой результат указывает на природоохранное значение экологического информирования населения с целью формирования адекватного представления о глобальных экологических изменениях.

Литература

- 1.Schultz W.P. The structure of environmental concern: concern for self, other people and the biosphere // Journal of Environmental Psychology. – 2001. – Vol.21. – N4. – P.327-339
- 2.Stern P. C., Dietz T., Kalof L., Guagnano G.A. Values, beliefs and proenvironmental attitude formation toward emergent attitude objects // Journal of Applied Social Psychology. – 1995. – Vol. 25. – P.1611-1636
- 3.Кряж И. В. Структурная модель обыденных представлений о проблеме экологической безопасности // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: «Психологія». – 2010. – №902. – Вип.43. – С. 126-137
- 4.Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
- 5.Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
- 6.Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1983. – 158 с.
- 7.Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

УДК 159.923

До проблеми визначення поняття та критеріїв рівнів організації саморозвитку особистості

Кузікова С.Б.

В статті розглядається проблема становлення суб'єкта саморозвитку. Аналізуються підходи до визначення та окреслюється термінологічний контекст поняття «саморозвиток особистості». На основі виокремлення особливостей використання даного поняття в наукових джерелах, здійснено експлікацію поняття і наведено його авторське визначення. Характеризуються критерії визначення рівнів організації саморозвитку особистості. Наводяться емпірично отримані за допомогою авторської методики дані про характер розуміння процесу особистісного саморозвитку особами юнацького віку.

Ключеві слова: саморозвиток, особистісний саморозвиток, суб'єкт саморозвитку, рівні саморозвитку, психологічні ресурси саморозвитку.

В статье рассматривается проблема становления субъекта саморазвития. Анализируются подходы к определению и определяется терминологический контекст понятия «саморазвитие личности». На основе выделения особенностей использования данного понятия в научных источниках, осуществлено экспликацию понятия и приведено его авторское определение. Характеризуются критерии определения уровней организации саморазвития личности. Приводятся эмпирически полученные с помощью авторской методики данные о характере понимания процесса личностного саморазвития лицами юношеского возраста.

Ключевые слова: саморазвитие, личностное саморазвитие, субъект саморазвития, уровень саморазвития, психологические ресурсы саморазвития.

The article addresses the problem of becoming the subject of self-development. Examines approaches to the definition and context of terminology defined the concept of "self-development of personality". Based on usage patterns in scientific sources this concept implemented its explication. Given the concept defined his understanding author. Characterized by the criteria for determining organization levels of self-development. Examines empirically obtained through the author's methods of data understanding of the nature of the process of personal self-development in the adolescence.

Keywords: self-development, personal self-development, the subject of self-development, the level self-development, the psychological resources of self-development.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. В сучасних умовах у якісно новому аспекті розглядається проблема розвитку і використання людського потенціалу. Висуваються все більш високі вимоги до самостійності, ініціативи і відповідальності людини, спричинені змінами в суспільстві. Саме це і зумовлює посилення актуальності дослідження проблеми саморозвитку особистості. У цьому аспекті особливого значення набувають наукові дослідження, пов'язані з проблематикою особистісного змінювання.

На сьогодні більшість науковців розглядають людину як суб'єкта власної активності і власного перетворення, а процес розвитку переважно вважають саморозвитком (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлинський, І.С. Булах, Г.С. Костюк, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, Н.І. Пов'якель, С.Л. Рубінштейн, М.В. Савчин, Т.М. Титаренко, Ю.М. Швалб, В.М. Ямницький).

Як свідчить теоретичний аналіз, проблема саморозвитку особистості буквально пронизує зміст сучасних вчень про особистість, про її внутрішній світ, що знаходиться в безпосередньому зв'язку із зовнішнім соціальним світом. Проте важко назвати конкретні методологічні джерела, які б визначали певні параметри поняття «особистісний саморозвиток» і називали настільки ж конкретні критерії описання його змістових сторін та рівнів організації. Останнє і є завданням даної статті.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній і зарубіжній психології існує багато передумов, що дозволяють здійснити експлікацію поняття. Окреслимо термінологічний контекст поняття саморозвиток особистості, виокремивши особливості використання даного поняття в наукових джерелах.

Аналіз філософських та психологічних праць, присвячених досліджуваному феномену, показує, що саморозвиток може розглядатися (досліджуватися) в різних аспектах, а саме: як мета, засіб, явище, процес, стан, зміна, результат, підсумок тощо.

Таке багатоглядне розуміння сутності досліджуваного феномену, з одного боку, дозволяє змістовно його наповнити, а з іншого – викликає необхідність упорядкувати існуючі дефініції саморозвитку і здійснити експлікацію визначення, близького до нашого розуміння.

Згідно з посткласичним системним підходом, всі поняття, що містять складову «само–», передбачають «щось, що йде з внутрішнього, щось самопричинне, що ізсередини спонукається і регулюється» [5, с. 8]. Так, наприклад, цінним для нас є уточнення поняття активності людини з погляду її суб'єктності, самодетермінації, самоактивності. Терміни «активність» і «самоактивність» сучасні науковці розглядають як близькі, але не тотожні (М.Й. Боришевський). Аналізуючи змістове навантаження поняття «самоактивність», М.Й. Боришевський зазначає, що в ньому робиться більший акцент «... на внутрішній зумовленості, вмотивованості певних дій, поведінки індивіда, хоч і не принижується роль зовнішніх чинників» [11, с. 5].

У теоретичних напрацюваннях ми знаходимо такі підходи до визначення поняття саморозвитку особистості.

Психологічні поняття базуються на філософських категоріях. У філософському словнику ми знаходимо трактування базового для поняття «саморозвиток» феномену «саморух» як філософської категорії. «Саморух – це рух, що має джерело, причину в самій рухомій речі» [15, с. 590].

Активність особистості становить внутрішню передумову «саморуху діяльності та її самовираження» (О.М. Леонтьєв). Активність, яка передбачає ініціативність і відповідальність, робить людину суб'єктом

власного життєвого шляху та особистісного саморозвитку. Отже, саморозвиток можна розглядати як результат самоактивності, самосуб'єктивної дії особистості.

Як правило, можна краще зрозуміти сутність поняття, звернувшись до його трактування в інших мовах. Наведемо етимологічне визначення терміну «саморозвиток». В англо-російському психоаналітичному словнику ми знаходимо два трактування поняття «саморозвиток»: саморозвиток (self-development) – як спонтанний розвиток та саморозвиток (self-evolution) – як розвиток через удосконалення внутрішніх якостей [8]. В другому терміні робиться більший акцент на самотворенні особистості.

Термін «self» перетворює об'єктивний займенник у рефлексивний (пор. her і herself). Рефлексивний займенник означає, що об'єкт, на який спрямована дія, і суб'єкт цієї дії збігаються (наприклад, «він облив себе»). У цьому сенсі «self» означає особу, яка одночасно здійснює дію і зазнає її. «Self» так само використовується як префікс на позначення тих видів діяльності, тих типів активності, у яких об'єкт є тим самим агентом, що і суб'єкт. Наприклад, «self-love» – любов до себе; «self-promotion» – самопросування; «self-actualization» – самоактуалізація.

Наведемо ще кілька термінів з англійської, які, на нашу думку, яскраво відображають ідею інтенціональності особистості, її саморозвитку.

Самоактуалізація (the self-actualization) – термін, похідний від першого кореня «self» і другого кореня «act». Великий Оксфордський тлумачний словник англійської мови дає цим кореням такі значення:

1) the self – person's nature, special qualities; one's own personality: my former self, myself as I used to be, – сутнісні особисті властивості та якості;

2) act – to do something; action-process of doing things; – вчинок, подвиг, діяльність, що має матеріальний результат; походить від латинського кореня «actus», що означає вчинок, діяльність. Похідними є: actuate – приводити в дію, мотивувати; actualization – здійснювати на практиці задумане [2].

Термін «самореалізація» (self-realization) часто є синонімом термінів «реалізація своїх можливостей» (self-fulfilment) і «самоактуалізація» (self-actualization). Вони описують дуже близькі явища: повну реалізацію наших справжніх можливостей (К. Хорні), прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей (К. Роджерс), внутрішню активну тенденцію розвитку себе, щось на зразок істинного самовираження (Ф. Перлз), прагнення людини стати тим, чим вона може стати (А. Маслоу).

Self-realization – самореалізація як розвиток власних здібностей.

Self-activity – мимовільна, самочинна діяльність як діяльність внутрішньо-мотивована, без допомоги ззовні; зміни, що відбуваються всередині істоти, але не руйнують її ідентичність.

Self-affirmation – самоствердження як визнання існування свідомого "Я".

Self-help – самодопомога як моральне самовдосконалення.

Останній термін яскраво засвідчує роль саморозвитку в збереженні життєстійкості і психологічного здоров'я особистості, що є принципово важливим для нашого дослідження [8].

Підсумовуючи теоретичні напрацювання науковців феноменологічного напрямку (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), можна дати такі визначення поняття саморозвитку особистості, знайдені в Оксфордському тлумачному словнику з психології.

Саморозвиток – зростання Я, рух до емоційної та когнітивної зрілості, або (за моделлю А. Маслоу) – поступальний рух до самоактуалізації [12].

В обох цих визначеннях чітко простежується природно задана спрямованість саморозвитку особистості на шляху до її максимального удосконалення.

Близьке до цього розуміння саморозвитку ми знаходимо у розробках понятійного апарату акмеології – науки про закономірності і шляхи особистісного і професійного самовдосконалення людини.

З позиції акмеології саморозвиток можна представити як:

– тенденцію до саморозкриття і саморозгортання творчого потенціалу людини;

– свідомий процес самовдосконалення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих устремлінь і зовнішніх впливів;

– цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, що слугує меті максимального духовно-морального і діяльно-практичного самозбагачення, саморозгортання та самоздійснення [4].

У контексті акмеологічних поглядів саморозвиток – це цілеспрямований процес «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до певного часу задатків, здібностей, умінь, якостей або «зародження» і становлення властивостей і якостей, яких раніше не було [4]. Саморозвитку притаманні доцільна (тобто виправдана – С.К.) внутрішня активність і усвідомлена спрямованість на розгортання і вдосконалення значущих для особистості та формування властивостей, сторін, якостей, яких раніше не було (заданий вектор саморозвитку – С.К.).

Проте дослідження показують, що об'єктом саморозвитку можуть виступати соціально та психологічно непродуктивні, неефективні якості. А отже, вектор саморозвитку залежить від сформованості екзистенціальної сфери особистості, рівня її духовності.

У випадку, коли внутрішньою метою-ідеалом саморозвитку виступає самоздійснення, саморозвиток перетворюється на спеціальну духовну діяльність, спрямовану на реалізацію свого внутрішнього потенціалу, оскільки самоздійснитися людина може тільки в ході саморозвитку. У цьому випадку визначення саморозвитку може бути більш глибокого сутнісного характеру.

Саморозвиток як процесуальна сторона самоздійснення може розглядатися як пріоритетна зміна глибини цілісного особистісно-діяльнісного стану людини, в ході якого саморозкривається, оновлюється і вдосконалюється її духовна сутність: розширюється сфера відносин до різних сторін життя і, в остаточному підсумку, досягаються вищі плани буття.

Це можливо тільки в результаті глибинної, сутнісної роботи зі своєю особистістю, тобто осмислення істинних, справжніх, автентичних цілей свого життя, а потім їх означення через розвиток якісних, основних

засад своєї особистості та індивідуальності [16]. В даному випадку про саморозвиток можна говорити як про творчість і форму екзистенціального розкриття людини, а ключовими моментами самозміни вважати автентичність і трансцендентність як системні якості особистості.

В інших сучасних джерелах ми знаходимо дещо іншу трактовку поняття саморозвитку особистості. Так, у «Психологічному глосарії: Психічне здоров'я і захисні механізми особистості» знаходимо таке визначення: саморозвиток – свідомо зміна або збереження в незмінному вигляді Я-самості вибраними особистістю способами [10].

Як бачимо, в даному визначенні саморозвитку відводиться роль гомеостазу, засобу підтримки незмінності Я-самості особистості, її психологічного здоров'я у світі, що змінюється (в даному випадку про саморозвиток можна говорити як про адаптаційну стратегію, акцентуючи на його функції саморегуляції та самоорганізації). Зазначимо, що і в даному визначенні саморозвиток подається як свідомо й керована діяльність особистості.

Акцентування на керованості процесом власних змін знаходимо в теоретичних викладах психологів у руслі суб'єктно-діяльнісної парадигми.

Так, одними з перших дали визначення саморозвитку і описали його відмінні ознаки В.І. Слободчиков і Є.І. Ісаєв.

Саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення [13].

Як бачимо, в останньому визначенні досліджуваного феномену наголошується на авторстві, суб'єктності людини в процесі власної життєдіяльності. Проте більшою мірою воно акцентує авторство щодо власного життя, а не власної особистості. Тобто саморозвиток розглядається як життєтворчість у процесі життєдіяльності і, як результат, самопобудова особистості. В даному випадку про саморозвиток можна говорити як про прояв життєтворчої активності (в термінах В.М. Ямницького) [17].

Ми згодні з тим, що в процесі життєдіяльності людина творить своє життя, але перш за все, на наше переконання, вона творить саму себе. Аналізуючи напрацювання сучасних українських науковців, ми знаходимо розуміння саморозвитку особистості, близьке до наших поглядів. Так, на думку М.Й. Боришевського, саморозвиток означає, перш за все, певне перетворення людиною змістових і функціональних структур своєї психіки – керівної підсистеми її взаємодії зі світом [3]. Якщо цей процес відбувається усвідомлено і цілеспрямовано, то в даному випадку особистість можна вважати суб'єктом власного саморозвитку.

За нашим визначенням, особистісний саморозвиток – це свідомо, цілеспрямована і керована активність особистості, мета якої полягає в самозміні в позитивному напрямку, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення.

Як свідчить теоретичний аналіз, процес саморозвитку – як сутнісна форма буття людини – починається разом із життям і розгортається всередині нього (В.І. Слободчиков). Але людина довгі роки (а іноді й усе життя) може і не бути суб'єктом власного розвитку, тим, хто ініціює і скеровує цей процес. Суб'єктом саморозвитку людина стає тільки тоді, коли вона свідомо починає ставити цілі щодо самопізнання, самовдосконалення, самореалізації, тобто визначає перспективи того, до чого вона рухається, чого домагається, чого бажає або, навпаки, не бажає змінювати у собі, тобто усвідомлює, об'єктивізує і перетворює власні особистісні характеристики і способи взаємодії зі світом. Таким чином, саморозвиток, як суб'єктна діяльність, передбачає наявність ясно усвідомлених цілей власного перетворення; цілісної Я-концепції (самосприймання, самостворення) і концепції свого життя (образ світу й індивідуальні способи взаємодії з ним) та особистісних настанов – готовності до саморозвитку (усвідомлення вектору змін, динаміки образу Я, свободи вибору і відповідальності за нього).

Вивчаючи саморозвиток, науковці зосереджуються на дослідженні різних «актуальних для них» проявах внутрішньої активності особистості. Контент-аналітичний огляд теоретичних джерел з проблеми саморозвитку дозволив виокремити низку психологічних станів самоорганізації внутрішньої реальності особистості, які можна визначити як форми саморозвитку. Серед них: самопізнання, самовизначення, самопрогнозування, самопроектування, самопобудова, самовиховання, самопідкріплення, самоствердження, самовираження, саморозкриття, самопредставлення, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення тощо. Названі прояви психічного життя людини об'єднує те, що всі вони самодетерміновані і відображають різні аспекти саморуху, самотворення, самозмінювання особистості. Будучи імпліцитно поєднані, вони виражають сутність саморозвитку особистості.

Нам вдалося отримати уявлення про характер і зміст розуміння процесу особистісного саморозвитку і ступеня власної участі в ньому осіб юнацького віку за допомогою розробленої і апробованої нами методики проєктивного характеру [6]. Дослідження проводилося на контингенті студентів – майбутніх психологів.

Респондентам пропонувалось зобразити на малюнку (схемі) або навіть описати словами (за власним бажанням) їх уявлення про особистісний саморозвиток. Інструкція формулювалася так: «Як ви розумієте особистісний саморозвиток? Напишіть і/або зобразіть (малюнок, схема)».

Інший варіант запропонованого завдання полягав у використанні формату методики «Піктограми» О.Р. Лурії і Л.С. Виготського, призначеної для вивчення довгострокової асоціативної пам'яті (метод смислового співвідношення). З огляду на мету нашого дослідження, до набору слів для запам'ятовування ми вводили серед інших і такі: «дитинство», «дорослість», «життєва мета» і «особистісний саморозвиток».

Названі діагностичні засоби, з огляду на проєктивний характер, в обхід цензури самосвідомості, допомогли з'ясувати змістові особливості індивідуального розуміння досліджуваного феномену. Обробка результатів здійснювалася за допомогою якісного аналізу, який включав й контент-аналіз. Отримані дані наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Кількісні показники категоризації розуміння поняття «особистісний саморозвиток» особами юнацького віку

Категорія	Курс	кількість осіб, %			
		1	2	3	4
Особистісне зростання		15	27,4	33,8	39,2
Онтогенез		29,5	24,8	22	20
Досягнення мети		10		6	2,4
Соціалізація			9,6	12	8
Самопоширення			2,4	3,8	
Засіб (самозахист або боротьба)			2,4	3,2	
Самовдосконалення		12,5	10	3,2	12
Самопобудова					4
Самопізнання			4	8	7,4
Аморфне уявлення про саморозвиток		33	19,4	8	7

Змістовно аналіз результатів дослідження розуміння поняття «особистісний саморозвиток» особами юнацького віку буде викладено в інших доробках автора. Тут ми лише відзначимо слабку диференціацію уявлення і низький рівень усвідомлення процесів саморозвитку у студентів всіх курсів, хоча динаміка зростання цих показників очевидна.

Теоретичний аналіз феномену саморозвитку підтверджує уявлення про нього як про неоднозначний, багатоплановий і динамічний феномен організації психологічної реальності людини. Якщо концептуалізувати, узагальнити підходи до розуміння саморозвитку як безперервного, багатопланового, але різною мірою усвідомленого і керованого процесу особистісних змін, то нам видається можливим розглядати досліджуваний феномен з точки зору двох принципових позицій (у двох аспектах): 1) саморозвиток як адаптація до світу, що змінюється, 2) саморозвиток – як особистісне зростання. Перше по суті – це виправдана необхідність, умова психологічного виживання, збереження балансу в міжособистісних взаєминах і відносного психологічного благополуччя. Друге є проявом надситуативної (надлишкової) активності, творчості, трансцендентності особистості, умовою її самоздійснення, психологічного здоров'я, життєздатності.

Виділені аспекти розгляду саморозвитку не протиставляються, а доповнюють один одного, хоча індивідуально по-різному представлені в стратегіях поведінки людини, в інтегративному способі її взаємин із життям (стиль життя). Це відображено в розробленій нами понятійній схемі психологічного простору саморозвитку особистості [7]. Органічна єдність і взаємодоповнюваність названих аспектів саморозвитку впливають із розуміння особистості, її активності і розвитку як багаторівневих і багатофункціональних систем. За висловом І.П. Павлова, «Людина є ... система, єдина за найвищим регулюванням ... що сама себе підтримує, відновлює, виправляє і навіть вдосконалює» [9, с. 394–395].

Оскільки людина є суб'єктом – активним «елементом» систем, які розвиваються, то, як і в будь-якій системі, що розвивається, у системі саморозвитку людини відбувається взаємодія тенденції до збереження і тенденції до зміни цієї системи. Про це пише О.Г. Асмолов, аналізуючи системні якості системи, що еволюціонує. «Типові родові системні якості людини, що виражають тенденцію системи, яка еволюціонує, до збереження, стоять за різними проявами активності суб'єкта – стереотипами поведінки, репродуктивним мисленням, звичками, установками, – характеризуються у психології як адаптивні; варіативні, унікальні якості людини, що виражають тенденцію до зміни, виникають у синтезогенезі і проявляються в різноманітних формах активності суб'єкта, наприклад творчості, уяві, самореалізації особистості, що описуються як продуктивні типи активності» [1, с. 75].

Особливості організації особистісних змін (у двох названих аспектах) можна описати, враховуючи ступінь вираженості і змістове наповнення характеристик саморозвитку, а саме: життєдіяльності як безперервного процесу самотворення, самовдосконалення і самореалізації, як прояву творчості особистості; особистісної активності як джерела саморозвитку, інтенціональності; а також розвитку самосвідомості (автономності, самоідентичності, самокерованості) особистості. Останнє дозволяє виділити систему різних рівнів організації саморозвитку особистості, яку можна так само вважати системою рівнів становлення суб'єкта саморозвитку.

При розробці питання про виокремлення рівнів організації саморозвитку особистості ми спиралися на дані структурно-функціонального та структурно-рівневого аналізу активності людини (було виявлено, що структурно-функціональні якості активності залежать від того, в якій підсистемі людини – індивід, індивідуальність, суб'єкт, особистість – вони проявляються). Ми враховували також системно-рівневу концепцію розвитку особистості, в якій розвиток особистості розглядається як діахронічний процес, тобто як процес розгортання побудови життєвого шляху в часі (К.О. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровський, В.А. Романець, Т.М. Титаренко та ін.). Корисним для нас було вивчення теорій соціальних систем, зокрема виокремлення їх основних функцій (адаптивної, цілепокладання, інтегративної, регулювальної щодо прихованої напруги системи) у теорії Т. Парсонса (1952), а також розгляд низки типологічних підходів до вивчення внутрішнього світу людини, зокрема таких, як ієрархічна

модель мотивації (А. Маслоу), життєвих технік (Х. Томе), смислу життя (В.Е. Чудновський), диференціальна антропологія (Д.О. Леонтєв), життєвих світів (Ф.Є. Василюк), принципів психологічних підстав типології індивідуального життя (Є.І. Головаха, О.О. Кронік), стратегій життя (К.О. Абульханова-Славська). Кожна з названих типологій має певне відношення до розглянутої нами проблематики і окремих аспектів описання рівнів саморозвитку особистості.

Система рівнів являє собою ієрархічно впорядковану структуру, побудовану за цілком визначеними і вивіреними підставами. Ці підстави виявлено в результаті теоретичного аналізу та аналізу експериментальних даних (пілотажне дослідження на початковому етапі розробки проблеми). До таких сутнісних категорій (параметрів, характеристик), що задають критерії визначення рівнів організації саморозвитку особистості, ми відносимо таке.

1. Усвідомленість свого внутрішнього світу і своїх взаємовідносин із зовнішнім світом.

2. Рефлексія (самоспостереження і самоаналіз).

3. Довільність, саморегуляція, відповідальність за власний саморозвиток.

4. Джерело детермінації, модальність інтенціональності саморозвитку.

5. Наявність мети саморозвитку.

6. Творчість (самотворення), експансія, трансцендентність.

7. Глибина зміни певної сфери психологічної реальності людини, емоційно-вольового компоненту, поведінкового, характерологічного, самосвідомості: Я-концепція, концепція життя, цілі, мотиви, цінності, смисложиттєві орієнтації тощо.

Критерії «усвідомленість» і «рефлексія» свідчать про рівень автономності, самоідентичності, автентичності особистості, її здатності дистанціюватися від ситуації, аналізувати свій внутрішній світ, свої відносини зі світом зовнішнім.

Критерії «джерело детермінації», «наявність мети» і «довільність» свідчать про рівень потреб особистості в саморозвитку, спрямованості, керованості процесу особистісних змін та відповідальності за них.

Критерії «творчість» і «глибина зміни» свідчать про рівень насиченості, духовності психологічного життя людини, її активності, піднесеності над буденністю, трансцендентної спрямованості.

Говорячи про особистісний простір саморозвитку людини, обмежений його ресурсними можливостями, з одного боку, цілями, смислами – з іншого, і наповнений його переживаннями, станами, відносинами, зазначимо, що кожен рівень організації саморозвитку має свою просторово-часову локалізацію в багатовимірному просторі саморозвитку особистості.

Оскільки феномен саморозвитку відрізняється багатоаспектністю і багатоплановістю, з метою уточнення предмета дослідження зазначимо, що мова йде про рівні організації саморозвитку як актуалізованого, усвідомленого, керованого процесу особистісних змін. Для термінологічної коректності ми надалі будемо дотримуватися раніше наведеного нами визначення поняття «саморозвиток». У такому контексті змістова характеристика рівнів організації саморозвитку особистості буде семантично близькою до змістової характеристики рівнів становлення суб'єкта саморозвитку.

Аналіз теоретичних і емпірично отриманих даних дозволив виділити чотири рівня організації саморозвитку, що відображають адаптивно-совладаючий (ситуативний) і мотиваційно-смісловий (прогресивний) аспекти саморозвитку особистості.

1. Індивідуально-регулятивний рівень (низький).

2. Індивідуально-конструктивний рівень (середній).

3. Особистісно-рефлексивний рівень (середньо-високий).

4. Автентично-творчий, трансгресивний рівень (високий).

Проте, визначаючи рівні організації саморозвитку особистості, вважаємо цінною думку Дж. Фаулза, який виступав проти поділу на «обраних Небагатьох» і «нікчемних Багатьох»: «Вододіл між Небагатьма і Багатьма має пролягати всередині кожного індивіда, а не навпаки» [14, с. 12]. Вчорашній учинок у логіці «Небагатьох» не означає автоматично вчинку в тій же логіці сьогодні. Особистісний потенціал і здатність людини до саморозвитку – безмежні. Ймовірно, люди відрізняються один від одного не тільки досягнутим рівнем свободи і відповідальності, а й прагненням до вдосконалення себе, своїх відносин зі світом та з іншими людьми. Крім того, у кожної людини свій індивідуальний стиль взаємодії із собою і світом в цілому (див. понятійну схему психологічного простору саморозвитку особистості [7]). Завдання психолога – створити умови і технології актуалізації та активізації процесів особистісного зростання, самоорганізації і саморегуляції, тобто становлення суб'єкта особистісного саморозвитку.

Висновок. Таким чином, за нашим визначенням саморозвиток особистості – це інтегрований, багатоплановий і багаторівневий неоднозначний творчий процес свідомого особистісного становлення, оснований на взаємодії внутрішньо значущих і активно творчо сприйнятих зовнішніх факторів. Теоретичні дослідження існуючих психологічних концепцій саморозвитку особистості та емпірично отримані нами дані переконливо свідчать, що психологічні ресурси як сукупність можливостей розвитку вже існують у психологічній реальності людини, але для здійснення прогресивного особистісного саморозвитку потрібна їхня актуалізація і виникнення між ними певних функціональних зв'язків. Останнє є основним положенням авторської концепції становлення й формування суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці.

Література

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., Изд-во МГУ, 1990. – 368 с.
2. Большой Оксфордский толковый словарь английского языка / Oxford School Dictionary. – Издательства: АСТ, Астрель, 2005. – 808 с.

3. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктивності до вершин духовності. Сер. «Альма-матер». – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
5. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. – Томск, Изд-во ТГУ, 2000. – 163 с.
6. Кузікова С.Б. Розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості / Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 6. – Миколаїв: МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. – 316 с. – (Серія «Психологічні науки»). – С. 159-164.
7. Кузікова С.Б. Сутність принципу особистісного саморозвитку в психологічній корекції. // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2011. – № 3. – С. 48-54.
8. Овчаренко В.И. Англо-русский психоаналитический словарь. – М., 2003. – 808 с.
9. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М.: Наука, 1973. – 660 с. Серия: Классики науки.
10. Психологический глоссарий: Психическое здоровье и защитные механизмы личности. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/492/word/D1E0EC EE F0 E0 E7 E2 E8 F2 E8 E5>
11. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібник /За заг. ред. М.Й. Боришевського. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
12. Ребер, Артур С. Большой толковый психологический словарь /The Penguin Dictionary of Psychology: Second Edition. – 2-е изд. – Москва: Вече, АСТ, 2001. – Т. 1-2. – 1152 с.
13. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов /В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
14. Фаулз, Дж. Аристос / Джон Фаулз; Пер. с англ. Н. Роговской. – СПб.: Symposium, 2003. – 284 с
15. Философский энциклопедический словарь /Гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
16. Шугуров М.В. Социальный конфликт и самоосуществление личности /М.В. Шугуров. – Саратов: Изд-во Саратовской государственной академии права, 1992. – 242 с.
17. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 40 с.

УДК 159.922.76+616-05.3

Характеристика неусвідомлених аспектів ставлення до дитини у матерів, які виховують дітей раннього віку з порушеннями психомоторного розвитку Кукуруза Г.В.

В роботі представлені результати вивчення неусвідомлених аспектів ставлення до дитини 283 матерів, які виховують дітей раннього віку. На підставі порівняння системи ставлень матерів, які виховують дітей з порушеннями психомоторного розвитку, та матерів дітей, що розвиваються типово, показано, що матері обох груп ідентифікують себе з майбутнім дитини, що відображає природне бажання матері бути частиною життя дитини, займати в ній важливе місце та є універсальною особливістю розвитку дитячо-батьківських відносин. Встановлена висока амбівалентність у відношенні до своєї дитини та її майбутнього, незадоволеність сімейними відносинами матерів, які виховують дітей з порушеннями. Показано, що матері цієї групи не бачать своєї дитини в майбутньому окремо від себе, у них діагностуються ознаки емоційної нестабільності, внутрішня дисгармонія та особливості в системі ставлень, які пов'язані з наявністю у дитини порушень розвитку.

Ключові слова: матері, діти раннього віку, порушення психомоторного розвитку, неусвідомлені аспекти відносин.

В работе представлены результаты изучения неосознаваемых аспектов отношения к ребенку у 283 матерей, которые воспитывают детей раннего возраста. На основе сравнения системы отношений матерей, которые воспитывают детей с нарушениями психомоторного развития, и матерей с типично развивающимися детьми показано, что матери обеих групп идентифицируют себя с будущим ребенком, что отражает естественное желание матери быть частью жизни ребенка, занимать в ней важное место и является универсальной особенностью развития детско-родительских отношений. Установлена высокая амбивалентность в отношении к своему ребенку и его будущему, неудовлетворенность семейными отношениями матерей, воспитывающих детей с нарушениями развития. Показано, что матери этой группы не видят своего ребенка в будущем отдельно от себя, у них определяются признаки нарушений эмоциональной стабильности, внутренняя дисгармония и особенности в системе отношений, которые связаны с наличием у ребенка нарушений развития.

Ключевые слова: матери, дети раннего возраста, нарушения психомоторного развития, неосознанные аспекты отношений.

The results of the study of unconscious aspects of the relationship to the child in 283 mothers who are raising young children. Based on a comparison of relationship of mothers who are raising children with neurodevelopmental and mothers with typically developing children showed that mothers of both groups identified themselves with the future of the child, which reflects a natural desire to be part of the mother's life. Child, hold an important place in it is a universal feature of the development of children and parent relationship. The high ambivalence in relation to their child and its future, dissatisfaction with family relationships of mothers with children with developmental disabilities. It is shown that mothers in this group do not see their child's future separate from themselves, they are determined signs of emotional stability, internal discord and especially the system of relations that are associated with the presence of child developmental disorders.

Keywords: mothers, young children, neurodevelopmental disorders, unconscious aspects of the relationship.

Народження і виховання дитини з порушеннями розвитку утрудняє функціонування сім'ї і ставить її членів перед необхідністю протистояти несприятливим змінам. Така ситуація може характеризуватися як дуже сильний і хронічний подразник. Батьки такої дитини стикаються із безліччю труднощів різного характеру. У зв'язку з народженням дитини з порушенням розвитку у батьків змінюється погляд на світ, відношення до самих себе, своєї дитини, яка не така, як усі, до інших людей і до життя взагалі. В останні десятиріччя з'явилися роботи, які показали, що в ситуації народження та виховання дитини з порушеннями розвитку емоційний стан батьків та дитячо-батьківські відносини зазнають специфічних змін [1–5].

Дослідження емоційного стану батьків, які виховують дітей з порушеннями розвитку, показало, що стійким компонентом віддалених емоційних переживань є екзистенційна криза, яка формується на тлі неповноти почуття материнства, його незавершеності і нескінченності – «діти з особливими потребами так і залишаються дітьми».

Афективна напруженість матері, яка виникає при народженні хворої дитини, має несприятливий вплив на її взаємовідносини зі своїм малюком. У разі нормативного розвитку первинний симбіотичний зв'язок дитини і матері поступово змінюється автономією сина або дочки, що дорослішає. У процесі виховання дитини з порушенням розвитку надмірний первинний симбіотичний зв'язок не тільки є тимчасовим і слабшає, але в ряді випадків навіть посилюється. Повне розчинення в дитині може привести до втрати жінкою своєї індивідуальності, перешкоджати зростанню її особистості, порушувати всю систему відносин [6, 7].

Метою роботи було визначення особливостей системи неусвідомлених ставлень матерів, які виховують дітей раннього віку з порушеннями психомоторного розвитку.

Матеріали та методи. У дослідженні взяли участь 283 матері, які виховують дітей віком від 2 місяців до 3 років. Основну групу (ОГ) становили 183 матері, які виховували дітей з порушеннями психомоторного розвитку. У контрольну групу (КГ) увійшли 100 матерів, які виховують дітей того ж віку без порушень розвитку.

Для дослідження неусвідомленого ставлення матерів використовувався Колірний тест

відносин []. Під час дослідження матерям з основної та контрольної груп пропонувалося створити асоціативні словесно-кольорові пари 8 стандартних кольорів тесту Люшера і таких понять: «Я», «моя дитина», «моя сім'я», «батько дитини», «моє минуле», «моє майбутнє», «мій теперішній час», «майбутнє дитини», «задоволення».

При проведенні якісного аналізу колірно-асоціативних відповідей фіксувались перетини асоціацій, при яких різні поняття співвідносились з одним і тим же кольором, що свідчило про неусвідомлювану ідентифікацію понять.

Формалізований аналіз колірно-асоціативних відповідей складався з визначення параметрів валентності (В), нормативності (Н). Ці параметри інтерпретуються як показники емоційного прийняття або відкидання поняття, відношення до якого вивчається. Валентність вимірює позицію кольору, що асоціюється, в індивідуальному колірному ранжуванні конкретною людиною. Нормативність оцінює позицію кольору в ранжуванні, яке умовно розглядається як «нормативна» (так звана аутогенна норма Вальнефера – Люшера).

В процесі обробки результатів вираховувалась різниця рангових показників (Р) до кожного поняття згідно формули $P = V - N$, оскільки важливе діагностичне значення мають випадки неузгодженості між валентністю та нормативністю конкретної асоціації. У випадку, коли коефіцієнт різниці валентності і нормативності був більше 1 за модулем, це давало підстави констатувати амбівалентність та проблемність у відношенні до даного поняття.

Результати дослідження та їх обговорення. В ОГ поняттями, що найчастіше асоціювалися з одним і тим же кольором були пари «Я» і «майбутнє моєї дитини», «моє майбутнє» і «майбутнє моєї дитини».

Треба відзначити, що ідентифікація понять «Я» і «майбутнє моєї дитини» з однаковою частотою зустрічалось в обох групах (40, 43% в ОГ та 40% в КГ), що можна інтерпретувати як бажання матері бути невід'ємною частиною життя власної дитини, займати в ньому важливе місце та розцінити як природну особливість розвитку дитячо-батьківських відносин, незалежно від наявності у дитини будь-яких особливостей розвитку.

В той же час, поняття «моє майбутнє» і «майбутнє дитини» асоціювали з одним і тим же кольором 60,1% жінок ОГ на відміну від групи контролю, де це відмічалось лише у 10% випадків та достовірно розрізняло дві групи ($t = 9,08$; $P = 0,001$). Це свідчило про ідентифікацію вказаних понять матерями, які виховують дитину з порушеннями розвитку, та означало, що вони не бачать своєї дитини в майбутньому окремо від себе. Власне майбутнє розглядається ними у нерозривному зв'язку з майбутнім дитини, проблемною для них виглядає можливість незалежного існування дитини, що безперечно є результатом невпевненості щодо майбутнього дитини, яка має порушення розвитку. Ідентифікація цих понять є показником передбаченості долі, яка пов'язана з необхідністю постійно опікуватись дитиною, піклуватися про неї до кінця життя. Внутрішня упевненість «дитина без мене не зможе» може стати сенсом життя, бути перешкодою для виходу дитини з симбіотичного зв'язку «мати-хвора дитина» та позбавляти матерів надії на власну самореалізацію і активну соціальну діяльність.

Аналіз асоціативних виборів в ОГ у випадках, коли поняття «моє майбутнє» і «майбутнє моєї дитини» не ідентифікувались (39,9 %) показав, що поняття «моє майбутнє» асоціювалося з одним з трьох найбільш привабливих кольорів, а поняття «майбутнє моєї дитини» з кольорами, які займали з 4-го по 7-е місця в індивідуальному ранжуванні. Різниця рангової величини кольору була не менш 2-х кольоромісць, а в 10,95% виборів різниця становила 6 кольоромісць, що свідчило про негативну оцінку перспектив дитини. У всіх цих випадках поняття «майбутнє моєї дитини» асоціювалося з червоним кольором, що можна було інтерпретувати як відчуття безсилля, яке викликає у батьків майбутнє дитини з порушеннями.

В ОГ переважна більшість матерів (95,08 %) ідентифікували поняття «моє майбутнє» і «майбутнє моєї дитини» зі своїми близькими. Така ідентифікація вказувала на велике значення відношень з найближчим оточенням та отримання необхідної підтримки і допомоги від своїх близьких. Однак в 40,22 % випадків, враховуючи показники нормативності і валентності, відношення до найближчого оточення носило амбівалентний характер. Такі дані можуть свідчити про невідповідність очікувань і існуючої ситуації.

Співвідношення колірних асоціацій щодо понять «моя сім'я», «моє минуле», «мій теперішній час», «моє майбутнє» показало, що 50,27 % матерів ОГ ідентифікують поняття «моя сім'я», «моє минуле», «мій теперішній час», асоціюючи їх з одним кольором. Але в цю групу понять, що ідентифікуються, у 90,21 % жінок не входить поняття «моє майбутнє». Це може свідчити про невпевненість матерів, які виховують дитину з порушенням розвитку, в стабільності сімейних відносин в майбутньому. Можливо, є страх втратити підтримку і розуміння з боку чоловіка і найближчих родичів, хоча 88,6 % жінок основної групи мають повні сім'ї. Як наслідок цього, поняття «моє майбутнє» 60,1 % жінок асоціювали з поняттям «Я». Можна висловити припущення, що ці матері в майбутньому планують розраховувати в основному на себе, не чекаючи сторонньої допомоги.

Аналіз результатів дослідження в КГ дозволив встановити, що поняттями, які найчастіше асоціювались з одним і тим же кольором були пари «моє майбутнє» і «друзі», «моє майбутнє» і «батько дитини», (60% та 40 % випадків відповідно). 50% матерів КГ ідентифікували поняття «моя сім'я» і «майбутнє дитини». У всіх випадках дані поняття ідентифікувались з червоним, жовтим, зеленим та фіолетовим кольорами, розташованими в першій половині індивідуального

колірного ряду. Отримані дані можна було розцінювати як факт, який свідчить про те, що більшість жінок бачить своє майбутнє спрямованим на соціальні зв'язки з оточенням та родиною, вони мають сприятливі очікування від своєї сім'ї в нерозривному зв'язку з майбутнім дитини.

Аналіз параметрів нормативності та валентності колірно-асоціативних відповідей в ОГ, які відображають емоційне сприйняття або відкидання поняття, відношення до якого вивчається, дав наступні результати.

Усереднені значення різниці рангових показників щодо більшості понять в ОГ знаходились в межах 1, що відповідає нормативності виборів. Виключення складала поняття «майбутнє дитини» ($P=1,5$), «моя сім'я» ($P=2$), «Я» ($P=3,5$). Таке розходження свідчить про неоднозначне відношення до даних понять і дає можливість передбачити, що саме ці поняття є джерелами внутрішньої тривоги.

В КГ усереднений показник різниці валентності та нормативності щодо всіх понять не перевищував одиниці, що свідчило про відсутність амбівалентності та гармонійності відношення.

Якісний аналіз отриманих даних дозволяє виділити певні тенденції, які розрізняють дві групи та стосуються бачення своєї дитини. Так, якщо в цих двох групах мати ідентифікували себе з майбутнім дитини, що є природним, то в ОГ матері нерозривно пов'язували майбутнє дитини та своє майбутнє. Матері КГ частіше розглядали своє майбутнє у колі друзів, зверненням в суспільство.

Матері здорових дітей асоціювали своїх дітей з кольорами, що стоять на тих місцях в колірному ряду, яким віддається перевага. В той же час, 20,21 % матерів основної групи асоціювали дітей з кольорами, що відкидаються, що свідчило про неусвідомлене відкидання своєї дитини. Ці відмінності були зумовлені наявністю внутрішньої напруженості і конфліктності у досліджуваних ОГ і високими показниками амбівалентності виборів.

Матері ОГ асоціювали батька дитини з кольорами, яким віддається перевага. Це свідчило про те, що батько дитини є для них дуже значущим. Однак, відношення до своєї сім'ї загалом визначалося як одне з тих, що відкидається. Такі дані можуть свідчити про незадоволеність сімейним життям, про те, що сім'я є джерелом тривоги. У матерів КГ такої тенденції не виявилось.

Матерям ОГ була притаманна висока амбівалентність, що свідчить про порушення емоційної стабільності і внутрішню дисгармонію. Найбільша амбівалентність відмічається відносно своєї дитини та її майбутнього. Для досліджуваних контрольної групи амбівалентність не характерна.

Найбільша кількість ідентифікацій в ОГ пов'язана з поняттями «моя дитина», «майбутнє моєї дитини». Це свідчить про концентрацію матерів, які виховують дитину з порушеннями розвитку, на дитині і заклопотаність його майбутнім, яке вони бачать в нерозривному зв'язку зі своїм майбутнім.

Таким чином, результати дослідження в основній групі показали, що у матерів ОГ є ознаки порушення емоційного благополуччя, відсутності внутрішнього задоволення і згоди. Велика частина матерів не бачить своєї дитини окремо від себе, дитина грає провідне місце в їх житті. Загалом для групи характерна амбівалентність ставлення, виявів почуттів, емоцій, внутрішнього стану.

Отримані дані свідчать про наявність особливостей емоційного стану у матерів, які виховують дитину раннього віку з порушеннями розвитку, якими є підвищене концентрування на дитині, насторожене відношення до майбутнього, незадоволення собою і відношенням до себе оточуючих, наявність тривожності, амбівалентність емоційного сприйняття, наявність великої кількості внутрішніх суперечок, які призводять до стресу. Це потребує проведення психотерапевтичної роботи з матерями.

Література

1. Багдасарян И.С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка. – Автореф. диссертации на соискание уч. степ. канд.психол.наук. - Нижний Новгород, 2000.
2. Батуев А.С., Кошавцев А.Г., Сафронова Н.М. Типы детско-материнской привязанности и психофизиологическое развитие младенцев первого года жизни // Педиатрия. – 2000 – №3. – С.32–37
3. Чарова О.Б. Особенности материнского отношения к детям с нормальным психическим развитием и психическим дизонтогенезом – М.:Наука, 1998. – 227 с.
4. Шипицына Л. М.; «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.
5. Эйдмиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии / Методы семейной диагностики и психотерапии – М.: Наука, 1996. – С.83– 128.
6. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р.Ж. Мухамедрахимов– СПб.,2003. – С. 157-171.
7. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві / О. Романчук – Львів.: 2008. – С. 13-93.
8. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. – СПб.: Речь, 2001 – 704 с.

УДК 159.923.11

Психологические механизмы успешного усвоения иностранного языка (с позиций когнитивной психологии)

Лукашенко И.Н., Заика Е.В.

Рассмотрены представления о процессе усвоения иностранного языка и его психологических механизмах, а также о структуре лингвистических способностей.

Разработана теоретическая модель взаимосвязи между отдельными компонентами процесса усвоения иностранного языка (его психологическими механизмами) и отдельными компонентами лингвистических способностей, раскрывающая специфику влияния лингвистических способностей на усвоение иностранного языка.

Ключевые слова: усвоение иностранного языка, лингвистические способности.

Розглянуті уявлення про процес засвоєння іноземної мови та його психологічні механізми, а також про структуру лінгвістичних здібностей

Розроблена теоретична модель взаємозв'язку між окремими компонентами процесу засвоєння іноземної мови (його психологічними механізмами) та окремими компонентами лінгвістичних здібностей, що розкриває специфіку впливу лінгвістичних здібностей на засвоєння іноземної мови.

Ключові слова: засвоєння іноземної мови, лінгвістичні здібності.

Representations about the process of foreign language acquisition and its psychological mechanisms, as well as the structure of linguistic abilities have been examined.

A theoretical model of relationship of separate components of the process of foreign language acquisition (its psychological mechanisms) and separate linguistic abilities components has been worked out. It reveals a specific character of linguistic abilities influence on a foreign language acquisition.

Key words: foreign language acquisition, linguistic abilities.

Постановка проблемы. Проблема успешного усвоения иностранного языка и задача построения соответствующего эффективного обучения – одна из актуальнейших в современной педагогике, психологии, несмотря на огромное количество проведенных исследований и разработанных практических рекомендаций.

Специфика нашего подхода к этой проблеме состоит в следующем. Во-первых, мы ее рассматриваем с позиций именно когнитивной психологии, в отличие от существующих ныне и также хорошо себя зарекомендовавших других позиций, в частности, эмоционально-коммуникативное усвоение (при когнитивной позиции акцент делается на участие, прежде всего, познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления и др., а при эмоционально-коммуникативном – на участие, прежде всего, различных ситуаций общения и эмоционально-мотивационных факторов). Соотношение и спор этих двух подходов имеет давнюю предысторию, и каждый из них доказал свое право на существование. Заметим, что для обучения иностранному языку студентов и взрослых наиболее распространенным является когнитивный подход [6-8].

Во-вторых, поставленную проблему мы рассматриваем с точки зрения разрабатываемой нами концепции лингвистических способностей (ЛС) [3, 7]. В этой концепции анализируется структура ЛС, их аспекты и динамика в процессе обучения. В частности, основными структурными компонентами ЛС являются: фонематический слух, симультанность слухового и зрительного восприятия, вербальная память, функционально-лингвистическое обобщение, синтагматические ассоциации и вероятностное прогнозирование слов и их элементов.

В смысле научной преемственности настоящая статья является продолжением и развитием наших предыдущих работ [3, 5-8].

Цели статьи. 1. Проанализировать имеющуюся научную и методическую литературу по проблемам психологических механизмов и условий успешного усвоения иностранного языка (ИЯ) и их соотношения с ЛС; 2. Разработать и описать модель взаимосвязей основных компонентов ЛС с основными механизмами процесса усвоения иностранного языка.

Решение первой поставленной цели предполагает анализ и обобщение литературы по этой проблеме.

Усвоение второго языка – это процесс осознания и коррекции уже сформированного на родном языке механизма порождения и восприятия речи, в частности, коррекции системы языковых значений (М.М. Гохлернер). К новой языковой системе должны приспособиться психические функции восприятия, мышления, памяти, которые обслуживают речевую деятельность, так как, по Л.С. Выготскому, речевой процесс – частный случай высших психических функций [1].

По И.А. Зимней, внутренними психологическими механизмами речевой деятельности и усвоения языка являются процессы восприятия, понимания, запоминания и опережающего отражения. Смысловое зрительное восприятие является основным механизмом, реализующим рецептивную речевую деятельность [4].

Чем старше учащиеся, тем меньше их успеваемость коррелирует с перцептивными, и больше с мыслительными и имажинативными компонентами интеллекта. Чем ниже класс, тем больше способность к усвоению иностранного языка выступает как общая способность к запоминанию учебного материала. Если в младших классах в структуре деятельности по овладению иностранным языком доминирующее место занимает вербальная память и чисто мнемическая деятельность, то в старших классах с возрастом повышается процент учащихся, у которых оценка по иностранному языку коррелирует с уровнем развития мыслительных компонентов деятельности.

Не случайно авторы констатируют наличие общих моментов в структуре мышления при изучении математики и иностранного языка.

И.А. Зимняя считает речь процессом речевого творчества, поэтому надо учить студентов выражать мысль иноязычными средствами, учить особенностям способов формирования и формулирования мысли с

помощью системы понятий, имеющей свою специфику в иностранном языке и отличающейся от родного не только по звучанию, но и по семантике ее единиц или, точнее, учить формированию определенных смысловых категорий на обоих языках [4].

Усвоение языка, по Л.С. Выготскому, начинается с намеренности и произвольности и представляет собой не просто аналоговую, подражательную активность учащихся, а формирование системы языковых сигналов и операций по их упорядочению по правилам языка, исторически закрепленных в их значениях [1].

Так как процесс обучения вообще, по Л.Ф. Франк, – это процесс формирования мышления, то и в речевой деятельности очень важен уровень сформированности у изучающего иностранный язык словесно-логического мышления. Поскольку способность овладеть речью присуща человеческому индивиду, отмечает Л. Слобин, то и правила, определяющие овладение языком, характеризуют специфику человеческого мышления. Поэтому среди высших психических функций, обслуживающих речевую деятельность и усвоение языка, главной является мышление. Л.Ф. Франк справедливо выдвигает основное требование к умственной деятельности при усвоении языка – ее абстрактность и обобщенность.

По Л.С. Выготскому, проблема «врожденности речевых умений», которую поставил Хомский в 1959 г, должна решаться на основе понятия «функциональной системы» [1].

Усвоение родного языка – не простое накопление умений или готовых элементов. Главное в нем – замыкание обслуживающих речь функциональных систем. Речь всегда выступает как речевое действие, требующее актуализации операций анализа, синтеза, обобщения. Поэтому качество владения и овладения языком определимы лишь в каждом отдельном случае через характеристику формируемых речевых действий.

Разные исследователи выделяют различные важные для усвоения иностранного языка качества психических процессов. Среди них слуховая дифференциальная чувствительность (И.А. Зимняя, Ф. Гардинг, Д. Кэрролл, И. Пимслер); вербальная память (Л.Г. Алибина, Ю.А. Веденяпин, Г.Г. Городшова, М.М. Гохлернер, И.А. Зимняя, К.Б. Карпов, К. Купер, З.М. Цветкова); вербальный интеллект (Ю.А. Веденяпин, Ф. Гардинг, М.М. Гохлернер, И.А. Зимняя, Д. Кэрролл, П. Пимслер); уровень развития речевых умений на родном языке (Г.Г. Городилова, Д. Кэрролл) и другие факторы.

В числе компонентов лингвистических способностей, выделяемых Д. Кэрроллом, есть и такие, как способность к фонетическому кодированию и декодированию.

Способность дифференцировать сходные звуки (фонемы) и слова в родном и иностранном языках, умение различать акустические и артикуляционные признаки являются важными для осуществления речевой деятельности и усвоения иностранного языка. Эти умения выражаются в сенсорно-перцептивной слуховой дифференциальной чувствительности, то есть фонематическом слухе.

Один из основных механизмов речевой деятельности – вероятностное прогнозирование. Понятие субъективного прогноза как звена в механизме восприятия речи было введено Шенноном (Shannon). Предсказание, или прогноз, в речевом поведении – это способность носителя языка использовать имеющиеся в его речевом опыте сведения о статистических закономерностях речи для уменьшения неопределенности предстоящей речевой ситуации. Органы зрения при чтении не воспринимают отчетливо частей слов, восприятие достигается прогнозированием.

Речь является вероятностным процессом, основные закономерности которого описываются его статистическими характеристиками, а именно распределением вероятностных элементов сообщения (фонем, слогов, слов и т.п.) и их комбинаций. Подобно тому, как человек создает вероятностный образ окружающей его среды, он создает представления о вероятностной организации речи. Обстоятельный обзор прогнозирующей функции опережающего отражения, как вероятностного прогнозирования, дан И.А. Зимней [4].

Операции семантизации, то есть раскрытия смысла слов, являются главными в процессе чтения. Проблема семантизации иноязычных слов образует тот фокус, в котором сходятся линии трех наук – методики, лингвистики и психологии.

Отметим особенности речевой иноязычной деятельности, важные для усвоения иностранного языка. Быстрое осознание и коррекция уже сформированного механизма речевого акта включает психические функции восприятия, памяти и мышления, а также уровень развития речевых умений: на родном языке. Ведущей у учащихся старших классов является роль мышления в структуре деятельности по усвоению иностранного языка. Важным является образование системы понятий иностранного языка, имеющей свою специфику по сравнению с родным языком. Нужно научить сознательному владению не только средствами выражения мысли, то есть словами и правилами иностранного языка, но и способом действия с иноязычным материалом, так как знание языковых средств еще не определяет владения этим способом. Не последней по значимости является наличие способности преобразовать содержание сообщения и быстро переключаться с одного вида речи на другой, которое является отличительным свойством спонтанной речи, требует гибкости трансформационных процессов, то есть определенной способности к речевой активности [8].

Умение быстро и легко образовать эмпирические и теоретические обобщения лингвистических знаний и способов деятельности с лингвистическим материалом, быстрота и легкость прогнозирования наиболее вероятной вербальной гипотезы – ведущие умения учащихся-студентов.

Хорошо развитая вербальная память является обязательным компонентом трансформационных процессов в речевой деятельности. Быстрое и легкое образование интервербальных синтагматических ассоциаций является показателем определенной готовности словесного запаса к сочетанию в процессе речевой деятельности. Важны также сенсорно-перцептивная чувствительность, в частности, фонематический слух и зрительное восприятие в процессе чтения; лабильность грамматических и лексических знаний, умений дифференцировать способы семантизации иноязычных слов [8].

Выделенные нами психические процессы, операции, участвующие в речевой иноязычной деятельности

и в процессе усвоения иностранного языка, являются показателями лингвистических способностей. К ним относятся фонематический слух, simultанность восприятия вербальных единиц, ярко выраженная вербальная память, проявляющаяся в быстром и легком образовании вербальных ассоциаций, быстрота и легкость образования функционально-лингвистических обобщений, что находит выражение в относительно быстром формировании “чувства правильности речи”, наличие обобщенных умений структурировать вербальный материал, гибкость трансформационных процессов в речевой деятельности [8].

Лингвистические способности представляют собой ансамбль индивидуально-психологических свойств личности, который обеспечивает успешное осуществление деятельности по усвоению иностранного языка, то есть быстрое и легкое образование интервербальных связей, наличие обобщенных умений структурировать вербальный материал и быстро и легко образовать функционально-лингвистические обобщения, гибкость трансформационных процессов в речевой деятельности и формирование специфического типа лингвистического мышления для научной деятельности в области лингвистики. Модель структуры лингвистических способностей включает словесные ассоциации определенного характера и направления: умение прогнозировать появление слов или элементов слов на основании знания устойчивости вербальных связей, то есть предвосхищать элементы вербального текста на основании учета вероятностных связей предшествующих элементов текста, особенности вербальной памяти, фонематический слух и функционально-лингвистические обобщения [7].

Ведущим компонентом лингвистических способностей в студенческом возрасте является способность к функционально-лингвистическим обобщениям. Она обладает компенсаторной силой на данной ступени обучения. Даже при слабой вербальной памяти целенаправленное формирование, развитие способности к функционально-лингвистическим обобщениям обеспечивает развитие всех остальных компонентов лингвистических способностей и более быстрое и качественное усвоение иностранного языка. Специфика языкового материала требует и специальных форм функционально-лингвистического обобщения, в частн., грамматического (морфологического, синтаксического), лексического и др. [7].

Формирование функционально-лингвистических обобщений в области лексики возможно путем специальной организации лексического материала и овладения лексическими операциями семантизации, приемами языковой догадки, словоподстановки и др. [8].

Итак, основными механизмами усвоения ИЯ, по мнению многих авторов, являются: восприятие, понимание, запоминание, опережающее отражение. А основными компонентами ЛС являются: фонематический слух, simultанность слухового и зрительного восприятия, вербальная память, функционально-лингвистическое обобщение, синтагматические ассоциации и вероятностное прогнозирование слов и их элементов.

Достижение второй цели статьи предполагает на основе проведенного анализа литературы построить собственную модель взаимосвязи ЛС с механизмами усвоения ИЯ.

Сначала представим эту модель в виде таблицы, а затем кратко ее опишем.

№	Механизмы усвоения ИЯ	Компоненты ЛС
1.	восприятие фонем, слов и фраз	фонематический слух, simultанность слухового, зрительного и кинестетического восприятия
2.	понимание	лингвистические обобщения, семантизация, лингвистический анализ и синтез, лингвистическое абстрагирование и конкретизация
3.	запоминание	вербальная память, синтагматические ассоциации
4.	опережающее отражение	вероятностное прогнозирование, актуализация и учет всего прошлого опыта, учет нюансов конкретной ситуации восприятия лингвистического материала.

Представленные механизмы усвоения иностранного языка следует рассматривать не столько как развернутые во времени последовательность и этапы, сколько осуществляемые одновременно и все время переходящие друг в друга механизмы, которые здесь разделены весьма условно, а в реальности образуют единое синтетическое психологическое явление. Так, И.А. Зимняя подчеркивала, что процесс восприятия речи, – это сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность. Она включает перцептивный уровень, содержащий мыслительные операции анализа и синтеза, сукцесивный, то есть уровень полного развертывания всех действий и промежуточных операций, которые по мере перехода восприятия на simultанный уровень выпадают, редуцируются [4].

Л.С. Выготский указывал, что в одних и тех же условиях восприятия иностранного языка студенты с различными способностями к восприятию получают, активно добывают информацию различного характера. У способных учащихся предварительная ориентировка свернута, как бы срастается с моментом восприятия, является simultанной [1].

Поэтому важным условием успешного осуществления речевой деятельности и усвоения языка является simultанность восприятия [4].

Кратко прокомментируем связи между перечисленными механизмами усвоения иностранного языка и соответствующими им компонентами ЛС.

Восприятие лингвистического материала: фонем, слов и фраз, грамматических конструкций успешно осуществляется при хорошо развитом фонематическом слухе, благодаря которому быстро и точно выделяются

и различаются отдельные фонемы (напр., различаются слова «bed»-«bad», «rat»-«red» на англ. яз., в переводе: «кровать»-«плохой», «крыса»-«красный»), а также simultанное слуховое (при слушании) и зрительное (при чтении и письме) восприятие. Т.о. обеспечивается единство и взаимопереходы сукцессивного (фонематический слух) и simultанного восприятия друг в друга, что только и может обеспечить успешное освоение на уровне восприятия того или иного лингвистического материала.

Следующий механизм усвоения иностранного языка – понимание – опирается на целую систему взаимосвязанных мыслительных операций. Центральное место среди них занимает лингвистическое обобщение [7]. Оно представляет собой сложный процесс взаимодействия эмпирического (построение вербальной конструкции по образцу) и теоретического (формулирование грамматического правила) видов обобщения, которые отражают индивидуальные особенности и типологию мыслительной деятельности обучающихся. Напр., студенты выполняют задание на перевод вопросительного предложения на незнакомый для них иностранный язык, который они не изучали, в данном случае – немецкий. По известной методике Кэрролла [10], студентам предъявляются несколько предложений разной структуры и все иностранные слова, которые имеются в предложениях, с переводом на родной язык. Необходимый вариант перевода заданного предложения отсутствует, его нужно составить путем грамматического обобщения.

Следующий механизм – семантизация – мыслительная операция, которая обеспечивает понимание смысла иностранного слова, раскрытие значения слова и фразеологического словосочетания, показывает особенности его употребления. Семантизация – процесс и результат получения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы.

Лингвистический анализ обеспечивает возможность, анализировать слово по составу (корень слова, суффикс, префикс, окончание). Напр., build, build-er, re-build, build-ing (строить, строитель, перестроить, здание, постройка).

Следует отметить лингвистическое абстрагирование, благодаря которому учащийся может отойти от конкретных лингвистических фактов и понять схему лингвистического явления, которую предлагает преподаватель, или построить ее самостоятельно. Напр., схема образования времен группы Continuous выглядит так «be ... -ing». «He is writing» – он сейчас пишет, а схема пассивной конструкции так: «be (am|are|is) ... -ed [3 форма глагола]». «It is said» – «говорят», «it was translated» – «был переведен».

Лингвистический синтез обеспечивает расширение словесного запаса путем использования знаний из теоретической грамматики. Напр., группа английских слов «teacher, speaker, driver» («учитель, спикер, водитель»), объединяется суффиксом «-er», который обозначает род занятий или профессию. Суффиксы прилагательных «-ful» (присутствие качества) и «-less» (отсутствие качества) придают противоположное значение слову, напр., careful аккуратный, внимательный, старательный и «careless», (неаккуратный, невнимательный, беззаботный, беспечный, легкомысленный). Суффикс «-ness» образует существительное, напр., «fitness», – фитнес, подготовленность, натренированность, соответствие; «carefulness» – неопрятность, беззаботность, легкомыслие.

Следующий механизм усвоения иностранного языка – запоминание лингвистического материала. Для его успешного осуществления важны такие компоненты ЛС, как вербальная память и синтагматические ассоциации. Вербальная память обеспечивает запоминание, сохранение и воспроизведение словесной информации. А благодаря синтагматическим ассоциациям достигается сочетание слов разных грамматических классов, связывание нового слова с рядом возможных слов в языковом опыте учащегося, что обеспечивает лучшее сохранение вербальной информации в памяти. Напр., англ., «a red ball», «my ball», «take the ball», «go to the University», «I am a student» («красный мяч», «мой мяч», «возьми мяч», «иду в университет», «я студент»).

Опережающее отражение – следующий важный механизм успешного усвоения ИЯ. Для его эффективного осуществления первостепенную роль играют такие компоненты ЛС, как способность к быстрому и точному вероятностному прогнозированию на уровне отдельных слов, их элементов и целостных фраз. Напр., услышав начало слова «black...», можно ожидать, что далее последует «...board» или «desk». Или, услышав «is standing near the grey...» можно ожидать, что следующее слово будет «стена», но не «море». Этот вероятностный прогноз оказывается успешным благодаря оперативной актуализации и всестороннему учету всей системы прошлого опыта человека (т.е. восприятие отдельного слова или фразы будет тем более успешным, чем более в него будет включен весь интеллектуальный и эмоциональный багаж человеческого опыта), а также точному учету различных нюансов конкретной ситуации восприятия лингвистического материала (напр., при восприятии на слух слов-омофонов, одинаковых по звучанию, «pices»-«pease» в ситуации восприятия политического текста можно ожидать, что поймут «мир» в отличие от «войны», а в другой ситуации, восприятия художественного текста, – «кусок», «часть», «отдельный предмет», «произведение»). Близкие по звучанию словосочетания во французском языке «longue table»-longue йtable» «длинный стол»-«длинное стойло» без специального контекста фермеры воспримут как «длинное стойло, а городские жители, как «длинный стол».

Представленная модель, разумеется, отнюдь не исчерпывает все закономерности успешного усвоения ИЯ (с позиций когнитивного подхода), однако она вполне эффективно синтезирует накопленные в литературе данные об этом процессе, прицельно выделяет наиболее важные, узловые моменты этого процесса, что необходимо для проведения дальнейшего конкретного экспериментального исследования этой модели.

Выводы. 1. Проанализирована литература по проблеме психологических механизмов успешного усвоения ИЯ, выделены основные механизмы такого усвоения: восприятие фонем, слов и фраз, понимание, запоминание опережающее отражение.

2. Разработана теоретическая модель взаимосвязи основных механизмов усвоения ИЯ с основными компонентами ЛС, дано краткое описание этой модели.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в экспериментальном подтверждении и уточнении этой модели. В частности, предполагается у испытуемых (разного возраста, разного уровня продвинутой в освоении языка и с учетом разных видов речевой деятельности) продиагностировать каждый из компонентов ЛС и сопоставить уровень его развития с успешностью усвоения иностранного языка.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология. М., 2000.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
3. Заика Е.В. Лукашенко И.Н., К вопросу о взаимосвязи лингвистических способностей с общим и вербальным интеллектом у студентов. В кн. «Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна». № 902. Серія «Психологія». Збірник наукових праць. Випуск 43. Харків, 2010, с. 67-72.
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432с.
5. Лукашенко И.Н. Лингвистические способности и интеллект студентов. В кн.: «Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире», Мат-лы IV Международной научной конференции. Гомель, 28-29 окт. 2010 г., ч.2., – Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины». – 2010 г., с.3-8.
6. Лукашенко И.Н. Виявлення та розвиток лінгвістичних здібностей студентів як проблема сучасної вищої школи. В кн.: «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі». Матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції 23 листопада 2010. – Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2010, с.106-108.
7. Лукашенко И.Н. и др. Лингвистическое развитие студентов-филологов при обучении языкам / Методологические рекомендации студентам филологических факультетов пединститутов. Харьков, Харьк. пед. ин-т., 1986.
8. Лукашенко И.Н. Лингвистические способности и их формирование у студентов неязыкового вуза. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Киев, 1983. – 22 с.
9. Петренко В.В. Психосемантика сознания. М., 1988.
10. Richardson I. Imageability and Concreteness // Bulletin of Psychonomic Society. 1976. V 7 (5).

УДК 316.62:159.944.4 – 057.87

Дослідження зв'язку життєстійкості, її компонентів та моделей поведінки в стресовій ситуації у студентів

Лук'янова Т.В.

Розглядаються результати дослідження взаємозв'язків між життєстійкістю її компонентами, особистісними рисами та моделями поведінки в стресовій ситуації. Кожна людина стикається з необхідністю вирішувати складні психологічні проблеми і, пов'язані з ними ситуації, протягом усього свого життя. При цьому вона прагне до того, щоб впоратися з ними найбільш ефективним чином. Від індивідуальної переваги способів вирішення несприятливих життєвих ситуацій і створення сприятливих, залежить психологічне, психосоматичне і соціальне благополуччя людини. Від того, наскільки ефективно людина справляється із завданнями, що висуваються життям, залежить наскільки гармонійно вона розвивається як особа, наскільки повно розкривається її індивідуальність. Отже, чи оптимально складається її спосіб життя, чи задоволена людина собою і життям, своїм місцем в соціумі. Встановлено, що взаємозв'язки між особистісними рисами та моделями поведінки в стресовій ситуації обумовлені двома факторами – конструктивним та неконструктивним копінгом.

Ключові слова: життєстійкість, особистісні риси, моделі копінг-поведінки.

Рассматриваются результаты исследования взаимосвязей между жизнестойкостью ее компонентами, личностными чертами и моделями поведения в стрессовой ситуации. Каждый человек сталкивается с необходимостью разрешать сложные психологические проблемы и, связанные с ними ситуации, в течение всей своей жизни. При этом она стремится к тому, чтобы справиться с ними наиболее эффективным образом. От индивидуального преимущества способов решения неблагоприятных жизненных ситуаций и создания благоприятных, зависит психологическое, психосоматическое и социальное благополучие человека. От того, насколько эффективно человек справляется с заданиями, которые выдвигаются жизнью, зависит насколько гармонично она развивается как лицо, насколько полно раскрывается ее индивидуальность. Следовательно, или оптимально складывается ее образ жизни, или довольный человек собой и жизнью, своим местом в социуме. Установлено, что взаимосвязи между личностными чертами и моделями поведения в стрессовой ситуации обусловлены двумя факторами – конструктивным и неконструктивным копингами.

Ключевые слова: жизнестойкость, личностные черты, модели копинг-поведения.

The results of studying the relationship between the hardiness of its components, personality traits and behaviors in a stressful situation. Everybody runs into a necessity to settle thorny psychological problems and, situations related to them, during all life. Thus she aspires to that, to manage with them by the most effective character. From individual advantage of methods of decision of unfavorable vital situations and creation of favourable, psychological, psychosomatic and social prosperity of man depends. From that, as far as effectively a man gets along at tasks which are pulled out by life depends as far as harmoniously she develops as a person, as far as her individuality opens up full. Thus, or optimally there is her way of life, or satisfied man by itself and by life, by the mestome in society. Established that the relationship between personality traits and behaviors in a stressful situation due to two factors – the constructive and unconstructive coping.

Keywords: hardiness, personality traits, models of coping behavior.

Сучасне життя характеризується надзвичайною потребою в адаптації людини із-за соціальних і технологічних умов, що швидко міняються. Нездатність і невміння людини упоратися із стресом є основою для розладу здоров'я, погіршення якості життя в різних сферах.

Одним із напрямків дослідження проблеми психічної регуляції поведінки людини в несприятливих стресогенних і травмуючих ситуаціях є вивчення ролі особистості в подоланні екстремальних впливів. Але, як відмічає В.О. Бодров, область, що досліджує систему і структуру якостей і властивостей людини, що успішно справляється зі стресом, потребує подальшого розвитку психологічною наукою [2].

Нині склалися два підходи в дослідженні поведінки опанування життєвих труднощів — ситуаційний та диспозиційний. З точки зору першого, поведінка людини в стресовій ситуації обумовлюється ситуаційними перемінними, а особистісні характеристики являються слабкими предикторами вибору певної поведінки опанування. Представники диспозиційного підходу, навпаки, відмічають, що люди мають послідовні копінг-стилі або диспозиції, які використовуються в широкому спектрі ситуацій, і вони зв'язані з рисами особистості [1, 2, 4].

Більшість авторів, що представляють диспозиційний підхід, в дослідженнях обмежуються особистісними конструктами так званого «середнього» рівня, такими як оптимізм, тривожність, самоефективність, локус-контроля, риси пов'язані з досягненнями, — поведінка типу А, перфекціонізм.

В зарубіжній літературі представлені результати ряду досліджень зв'язку життєстійкості («hardiness») з психологічними, клінічними і поведінковими перемінними, що відбивають різного роду проблеми і порушення.

У дослідженнях V. Florian, M. Mikulincer, O. Taubman [10], було виявлено, що показник вираженості контролю позитивно впливає на розумове здоров'я, викликає зниження оцінки загрози події, сприяє переоцінці події і стимулює до використання стратегій поведінки, орієнтованих на рішення проблем і пошук підтримки.

Дослідження P.G. Williams, D.J. Wiebe, T.W. Smith [15], показали, що життєстійкість позитивно зв'язана з адаптивними стратегіями подолання стресових ситуацій і негативно — з дезадаптивними стратегіями поведінки.

C.S. Carver та ін. виявили позитивні зв'язки між особистісною перемінною життєстійкістю і плануванням та активним подоланням стресу [7]. В дослідженні, проведеному G.D. Bishop зі співавторами [6], показано, що особи, які мали високі оцінки за життєстійкістю, як правило, щоб впоратися з важкою ситуацією звертаються або до безпосереднього вирішення проблеми або до позитивного перегляду проблеми. Ті, хто мав низькі оцінки за особистісною характеристикою життєстійкості, щоб впоратися з проблемою вдаються до використання емоційних копінг-стратегій, таких як прийняття бажаного за дійсне і самозвинувачення.

Д.О. Леонтьев та Є.І. Рассказова також отримали дані, що свідчать про негативний зв'язок життєстійкості

з уникненням і пошуком соціальної підтримки, а також про позитивний зв'язок з плануванням і позитивною переоцінкою [5]. Життєстійкість розглядається цими авторами як ключова особистісна перемінна, що опосередковує вплив стресогенних чинників на успішність діяльності, а також на соматичне і душевне здоров'я в цілому.

Що стосується досліджень взаємозв'язків інших особистісних конструктів, то С.С. Carver і М.Ф. Scheier [8] виявили позитивні зв'язки між оптимізмом і стратегіями рішення проблем, такими як планування і активне подолання. N.S. Endler та J.D. Parker [9] встановили, що особистісна тривожність негативно пов'язана з проблемно-орієнтованим подоланням, але позитивно корелює з емоційно-орієнтованим подоланням і запобіганням.

G.D. Bishop та ін. [6] також виявили позитивні взаємозв'язки між тривожністю і емоційно-орієнтованим копінгом і негативні кореляції між особистісною і реактивною тривожністю і активним подоланням. Автори показали, що високі бали по нейротизму також пов'язані з емоційно-орієнтованою стратегією подолання.

Шкали так званої «великої п'ятірки» також розглядалися у зв'язку зі стресом та поведінкою подолання.

В дослідженні, проведеному J.A. Penley та J. Tomaka, [14], було виявлено, що нейротизм негативно зв'язаний зі сприйняттям здібності впоратися із ситуацією і мав високі зв'язки із негативними емоціями, особливо з такими емоціями, як страх, самозвинувачення та тривога. Дружелюбність має позитивні відношення із самооцінкою щастя і особистості, що мають високий бал за цією шкалою, вважають за краще більше покладатися на емоційно-орієнтовану стратегію подолання. Екстраверсія продемонструвала позитивні зв'язки з задоволеністю собою, гордістю та щастям, і виявила негативні кореляції зі страхом та стресом. Відкритість досвіду має негативну кореляцію з емоційно-орієнтованим копінгом, в той час як попередні дослідження показали позитивні зв'язки [11].

В роботах інших авторів виявлено, що екстраверсія має позитивні зв'язки з проблемно-орієнтованим копінгом [6, 13] і позитивною переоцінкою [11].

Результати дослідження J.A. Penley та J. Tomaka також показали, що особи, які мають високі оцінки за шкалою «сумлінність» сприймали себе як такими, що в змозі задовольнити вимогам ситуації. Це узгоджується з уявленнями про добросовісних осіб як само дисциплінованих і орієнтованих досягнення [12]. Самодисципліна і цілеспрямована поведінка, що характерна для осіб з високорозвинутою сумлінністю, може також пояснити, позитивні зв'язки з активним або зосередженим на проблемі подоланням [13]. З іншого боку Bishop та ін. [6] виявили, що сумлінність мала негативну кореляцію з копінгом уникнення.

Таким чином, дослідження взаємозв'язків між особистісними рисами та стратегіями подолання стресу характеризуються певними протиріччями, дає підставу для проведення додаткових досліджень.

Мета дослідження — виявити структуру взаємозв'язків особистісних рис та моделей поведінки в стресовій ситуації.

Гіпотеза — життєстійкість, її компоненти та особистісні риси будуть позитивно корелювати із конструктивними копінг-стратегіями і негативно — із неконструктивними.

Методи дослідження. Для дослідження життєстійкості використовувалася версія тесту життєстійкості (ТЖС) С. Мадді в адаптації Д.О. Леонтьєва, Є.І. Рассказовой [5]. Запитальник орієнтований на вимір установок, що допомагають справлятися із складними життєвими ситуаціями. Для оцінки стратегій і моделей опанування використовувався запитальник SACS — «Стратегії подолання стресових ситуацій» С. Хобфолла, створений на основі багатовимірної моделі поведінки, модифікований Н.С. Водоп'яною [3]. Цей запитальник дозволяє оцінити особливості поведінки в складних (стресових) ситуаціях і відбиває міру переваги тієї або іншої моделі поведінки.

Особистісні риси вивчалися за допомогою п'яти факторного особистісного запитальника (5PFQ) у інтерпретації О.Б. Хромова. Методика дозволяє виміряти п'ять рис особистості: екстраверсію, Дружелюбність, самоконтроль, нейротизм, відкритість досвіду.

Статистична обробка отриманих даних проводилася за допомогою кореляційного та факторного аналізу.

У дослідженні брали участь студенти в кількості 130 чоловік (72 чоловіки і 58 жінок).

У табл. 1 представлені коефіцієнти кореляції життєстійкості її компонентів з стратегіями подолання. Як видно з табл. 1, отримано 20 статистично значущих коефіцієнтів кореляції між перемінними, що розглядаються. За виключенням таких моделей поведінки в стресовій ситуації як «соціальний контакт» та «соціальна підтримка» всі інші моделі подолання мають від одного до чотирьох статистично значущих кореляційних зв'язків із життєстійкістю та її компонентами. Звертає на себе увагу той факт, що стратегія подолання стресових ситуацій — «асертивні дії» має позитивні зв'язки із такими компонентами життєстійкості як «залученість» ($r = 0,44$; $p < 0,001$), «контроль» ($r = 0,35$; $p < 0,001$) та загальним показником життєстійкості ($r = 0,34$; $p < 0,001$).

Такі моделі поведінки в стресовій ситуації, як «імпульсивні дії», «уникнення», «асоціальні дії» та «агресивні дії» виявили негативні значущі зв'язки із усіма шкалами життєстійкості.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між моделями поведінки в стресовій ситуації, життєстійкістю та її компонентами

Перемінні	Залученість	Контроль	Прийняття ризику	Життєстійкість
Асертивні дії	0,44***	0,35***	-0,05	0,34***
Соціальний контакт	-0,04	0,01	0,06	-0,00
Соціальна підтримка	-0,06	-0,01	0,07	-0,02

Обережні дії	-0,12	-0,03	-0,23**	-0,13
Імпульсивні дії	-0,29**	-0,43***	-0,27**	-0,39***
Уникнення	-0,20*	-0,33***	-0,33***	-0,31***
Маніпулятивні дії	-0,09	-0,05	-0,21*	-0,12
Асоціальні дії	-0,18*	-0,18*	-0,28**	-0,21*
Агресивні дії	-0,24**	-0,39***	-0,37***	-0,37***

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Стратегії «обережні дії» та «маніпулятивні дії» виявили по одній негативній кореляції із шкалою життєстійкості — «прийняття ризику» ($r = 0,23$; $p < 0,01$ та $r = 0,21$ $p < 0,05$ відповідно). Психологічний зміст цих зв'язків полягає в тому, що чим більше особистість схильна до використання даних моделей поведінки в стресовій ситуації, тим менше вона переконана в тому, що все, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, що витягуються з досвіду, — неважливо, позитивного або негативного. Тобто особистості, які вдаються до використання обережних дій та маніпуляції в стресових ситуаціях, не схильні до особистісного розвитку через активне засвоєння знань із досвіду з наступним його використанням.

У табл. 2 представлені кореляційні зв'язки між особистісними рисами з «великої п'ятірки» та моделями поведінки в стресовій ситуації. З табл. 2 видно, що всі п'ять особистісних факторів статистично значуще зв'язані із моделями поведінки в стресовій ситуації.

Звертає на себе увагу те, що особистісні фактори екстраверсія, Дружелюбність, самоконтроль та відкритість досвіду мають статистично значущі позитивні кореляції з такими моделями поведінки в стресовій ситуації, як асертивні дії, соціальний контакт, соціальна підтримка, обережні дії (коефіцієнти кореляції лежать в діапазоні від 0,29; $p < 0,05$ до 0,59; $p < 0,001$). Перераховані моделі поведінки, в свою чергу, мають тісні зв'язки між собою і згідно моделі С. Хобфолла відносяться до активних та просоціальних стратегій подолання.

Особистісний фактор нейротизм позитивно зв'язаний з такими моделями поведінки, як імпульсивні дії ($r = 0,53$; $p < 0,001$), уникання ($r = 0,33$; $p < 0,01$), асоціальні дії ($r = 0,23$; $p < 0,05$) та агресивні дії ($r = 0,49$; $p < 0,001$). Вказані моделі поведінки утворюють, згідно С. Хобфоллу, активні або пасивні асоціальні стратегії і відносяться до неконструктивних стратегій копінгу.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між моделями поведінки в стресовій ситуації та особистісними рисами

Перемінні	Екстраверсія	Дружелюбність	Самоконтроль	Нейротизм	Відкритість досвіду
Асертивні дії	0,37***	0,44***	0,59***	0,05	0,44***
Соціальний контакт	0,38***	0,52***	0,38***	0,10	0,36***
Соціальна підтримка	0,33***	0,57***	0,25**	0,08	0,44***
Обережні дії	0,16	0,29***	0,36***	0,06	0,36***
Імпульсивні дії	0,21*	0,27**	-0,03	0,53***	0,20*
Уникнення	0,20*	0,05	-0,09	0,29***	0,11
Маніпулятивні дії	0,31***	0,36***	0,37***	-0,06	0,31***
Асоціальні дії	0,31***	0,14	0,27**	0,13	0,29***
Агресивні дії	0,17*	-0,05	-0,11	0,49***	0,08

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

В табл. 3 представлені результати кореляційного аналізу між життєстійкістю, її компонентами та особистісними рисами «великої п'ятірки». Дані, поміщені в табл. 3, свідчать про те, що як окремі компоненти життєстійкості, так і загальна шкала мають сильні негативні зв'язки ($p < 0,001$) із особистісною рисою нейротизм. Це підтверджує уявлення про те, що високий рівень вираженості цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого оволодіння. З екстраверсією, прихильністю, самоконтролем та відкритістю досвіду життєстійкість та її компоненти — залученість та контроль мають достовірно значущі кореляційні зв'язки. Компонент життєстійкості — прийняття ризику не корелює з даними рисами особистості.

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки між життєстійкістю її компонентами та особистісними рисами

Перемінні	Екстраверсія	Дружелюбність	Самоконтроль	Нейротизм	Відкритість досвіду
Залученість	0,24**	0,33***	0,38***	-0,39***	0,29***
Контроль	0,18*	0,29***	0,48***	-0,50***	0,39***

Прийняття ризику	0,07	0,08	0,07	-0,35***	0,01
Життєстійкість	0,21*	0,30***	0,40***	-0,48***	0,30***

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Значущі тісні кореляційні зв'язки між досліджуваними перемінними дозволяють припустити, що вони обумовлені невеликим числом латентних факторів. З метою уникнення ефекту мультиколінеарності ми включили в вихідні дані показники за окремими субшкалами тесту життєстійкості і не враховували загальний показник.

Факторний аналіз проводився методом головних компонент з подальшим обертанням за критерієм варімакс (з нормалізацією по Кайзеру). міркувань змістовної інтерпретації результатів аналізу ми зупинилися на двох факторному рішенні.

До першого фактору (факторна вага — 28,3 %) із позитивними значеннями увійшли (перераховані в порядку убавання величини факторного навантаження): дружелюбність, відкритість досвіду, самоконтроль, екстраверсія із запитальника 5PFQ, «соціальний контакт», «соціальна підтримка, «асертивні дії», «обережні дії», «маніпулятивні дії» із запитальника SACS та субшкала «контроль» із тесту ТЖС. Як бачимо, фактор утворили перемінні, що, з одного боку, характеризують особистість схильну до співробітництва, допитливу, відповідальну, з орієнтацією на соціальні стосунки, а з іншого — орієнтовану на активні, просоціальні дії в стресовій ситуації. Змістовно цей фактор відображає таку копінг-поведінку, яку можна позначити як конструктивний просоціальний копінг.

Другий фактор (інформативність — 25,3 %) утворений такими перемінними із запитальника SACS, як: «агресивні дії», «уникнення», «імпульсивні дії», «асоціальні дії» та субшкалами тесту ТЖС — «контроль», «залученість», «прийняття ризику» (всі з негативними знаками). Крім того до складу фактору з позитивною вагою увійшла особистісна риса — нейротизм. Змістовно цей фактор відображає сторону копінг-поведінки, яка характеризує особистість тривожну, напружену схильну до асоціального неконструктивного копіngu.

Результати кореляційного аналізу свідчать, що життєстійкість та її компоненти мають статистично значущі зв'язки із моделями поведінки в стресовій ситуації. При цьому простежується певна закономірність в структурі зв'язків — позитивні кореляції характерні для життєстійкості та її компонентів із активними просоціальними моделями поведінки в стресовій ситуації, а негативні — із неконструктивними асоціальними. Тобто особистості із високим рівнем вираженості життєстійкості удаються до використання активних продуктивних стратегій оволодіння стресовою ситуацією і, навпаки, особистості із низьким рівнем життєстійкості звертаються до непродуктивних копінг-стратегій.

Результати нашого дослідження взаємозв'язків життєстійкості з копінг-стратегіями узгоджуються з даними отриманими Д.О. Леонтьєвим та Є.І. Рассказовою, які для оцінки копінг-стратегій використовували методику Р. Лазаруса та С. Фолкмана. Автори встановили, що життєстійкість корелює із продуктивними копіngами [5].

Особистісні риси з «великої п'ятірки» — екстраверсія, Дружелюбність, самоконтроль та відкритість досвіду також виявили статистично значущі позитивні кореляції з активними просоціальними стратегіями подолання: асертивні дії, соціальний контакт, соціальна підтримка. Нейротичні, тривожні особистості частіше звертаються до асоціальних активних копіngів.

При зіставленні життєстійкості та її компонентів з даними по запитальнику шкал «великої п'ятірки» зафіксовано не лише негативний зв'язок життєстійкості та її субшкал з нейротизмом, але і позитивні зв'язки з іншими рисами «великої п'ятірки» (більш сильні — з самоконтролем, відкритістю, прихильністю і, слабкіші — екстраверсією).

Виявлені кореляційні зв'язки між перемінними, що були включені у дослідження, непогано пояснюються двома факторами першого порядку, смисл яких задає латентна перемінна — конструктивність - неконструктивність копіngu.

Висновки

1. Життєстійкість та її компоненти статистично значуще й взаємопов'язані з сімома із дев'яти показниками копінг-моделей, що вивчалися. При цьому найбільш сильні позитивні взаємозв'язки спостерігаються з асертивними діями і негативні — з імпульсивними та агресивними діями.

2. Особистісні риси із «великої п'ятірки» мають достовірно значущі кореляційні зв'язки майже з усіма досліджуваними моделями поведінки в стресовій ситуації. Найбільш значущі зв'язки виявлені між нейротизмом та копіngами — імпульсивні та агресивні дії; між асертивними діями та дружелюбністю, самоконтролем, відкритістю; між дружелюбністю та соціальними контактами і соціальною підтримкою.

3. Життєстійкість та її шкали значуще зв'язані з особистісними рисами «великої п'ятірки».

4. Двохфакторна структура оптимально пояснює взаємозв'язки між життєстійкістю, особистісними рисами та копінг-стратегіями.

Література

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – Т.–15. – № 1.– 1994. – С. 3-18.
2. Бодров В.А. Личностная детерминация развития и преодоления психологического стресса // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 235-256.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
4. Крюкова Т.Л. Стили совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 1. / Под ред. В.А. Бодрова и А.Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 298-316.

5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
6. Bishop G.D., Tong E.M.W., Diong S.M., Enkelmann H.C., Why Y.P., Khader M. et al. The relationship between coping and personality among police officers in Singapore // *Journal of Research in Personality*, 2001. – N. – 35. – P. 353-374.
7. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. – N 56(2). – P. 267-283.
8. Carver C.S., Scheier M.F. Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. Special Issue: cognitive perspectives in health psychology. *Cognitive Therapy & Research*, 1992. – N 16. – P. 201-228.
9. Endler, N.S., Parker J.D. A. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990. – N 58. – P. 844-854.
10. Florian V., Mikulincer M., Taubman O. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Apr. 68. – 4. – P. 687 - 695.
11. McCrae R.R., Costa Jr., P. T. Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample // *Journal of Personality*, 1986. – N 54. – P. 385-405.
12. McCrae R.R., John O.P. An introduction to the five-factor model and its applications // *Journal of Personality*, 1992. – N 60. – P. 175-215.
13. Parkes, K. R. Coping in stressful episodes: The role of individual differences, environmental factors and situational characteristics // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986. – N 51. – P. 1277-1292.
14. Penley J.A., Tomaka J. Associations among the big five, emotional responses, and coping with acute stress // *Personality and Individual Differences*. – 2002. – N 32. – P. 1215-1228.
15. Williams P.G., Wiebe D.J., Smith T.W. Coping processes as mediators of the relationship between Hardiness and health // *Journal of Behavioral Medicine*. – 1992. – Jun. – Vol. 15. – N 3. – P. 237-255.

УДК 159.955

Связь теоретических и практических знаний: проблема переноса

Луценко Е.Л., Лысак Е.А.

Статья посвящена вопросу изучения практического мышления и особенностей знаний, которые используются в практической деятельности. Анализируются характеристики практических и теоретических знаний, особенности их приобретения. Рассматривается проблема переноса теоретических знаний в практическую деятельность. Поднимается вопрос о влиянии различных личностных характеристик на процессы приобретения и переноса знаний, актуальности данной проблемы в настоящее время, а также вопрос о возможных перспективах ее изучения.

Ключевые слова: практическое мышление, теоретические и практические знания, перенос знаний.

Стаття присвячена питанню вивчення практичного мислення та особливостей знань, які використовуються в практичній діяльності людини. Проводиться аналіз характеристик практичних та теоретичних знань, особливостей їхнього придбання. Розглядається проблема переносу теоретичних знань у практичну діяльність. Ставиться питання про вплив різноманітних особистісних характеристик на процеси придбання та переносу знань, актуальності даної проблеми у сучасному світі, а також питання про можливі перспективи її вирішення.

Ключові слова: практичне мислення, теоретичні та практичні знання, перенос знань.

Practical thinking and peculiarities of practical knowledge are considered. Characteristics of practical and theoretical knowledge, features of their acquisition are analyzed. The problem of transfer theoretical knowledge in practical activities is considered. The question on influence of various personal characteristics on processes of acquisition and transfer of knowledge is brought up.

Keywords: practical thinking, theoretical and practical knowledge, knowledge transfer.

Вопрос о связи познавательных процессов и практической деятельности человека – давно не новый, а скорее, традиционный для психологии, особенно, отечественной. Однако со временем он не теряет своей актуальности – ученые-психологи, возвращаясь к нему, открывают все новые горизонты исследований. Цель данной статьи – рассмотрение вопросов практического мышления, приобретения и переноса (транзитивности) теоретических знаний в сферу практической деятельности.

Современное общество предъявляет высокие требования к специалистам, а именно к их реальным умениям и навыкам. Наличие высшего образования у выпускника не всегда сопровождается умением применить полученные знания на практике и, фактически, на рабочем месте он обучается заново – у профессионала с опытом работы и на своих ошибках. Именно поэтому возможность трудоустройства на рынке, уровень должностного ранга и зарплаты так сильно зависят от наличия опыта работы. Актуальным становится вопрос о том, почему происходит этот разрыв между теоретическими и практическими знаниями, хотя теоретическая подготовка и рассчитана на ее эффективное применение на практике. В связи с этим широко распространены исследования практической деятельности, особенностей практического мышления успешных профессионалов, сочетания ими теоретических и практических знаний.

Одним из первых к вопросу о практическом мышлении обратился С.Л. Рубинштейн, характеризуя его как «мышление, совершающееся в ходе практической деятельности и непосредственно направленное на решение практических задач». По мнению ученого, практическое мышление может отличаться некоторой сложностью, требующей от субъекта изолированной наблюдательности, умения использовать для решения задачи особенное и единичное в данной проблемной ситуации решение, умение быстро переходить от размышления к действию и обратно [7]. Также С.Л. Рубинштейн говорит о практическом мышлении как о мышлении действиями. «Действие не только определяет специфическую ситуацию, в которой происходит мышление, но и является средством выражения мышления так же, как в других случаях таким средством является речь... Таким образом, практическое мышление совершается в специфической ситуации и пользуется специфическими средствами» [7].

Практическое мышление – мышление, сохраняющее все функциональные, структурные и процессуальные параметры родовой категории. Таким образом, оно является опосредованным, обобщенным отражением действительности, протекающим как решение задачи через включение объекта в разные системы связей и отношений и операционализируемое как мысленные операции анализа, синтеза, обобщения и абстракции [3]. Ведущей особенностью практического мышления является его направленность на преобразование объекта [2, с. 136]. Субъект мышления вынужден искать оригинальные решения, учитывающие особенности конкретного объекта, который следует преобразовывать; планировать и реализовывать деятельность по его преобразованию. Также отличительными чертами практического мышления выступают тесная, непосредственная связь с деятельностью, индивидуализированность, действительная природа, преобладание неспецифической мотивации [2]. Таким образом, практическое мышление это мышление в деятельности, преобразующее сложный, «комплексный» объект – систему объектов, условий задачи, вариантов преобразований и т.д.

Несмотря на сохранение всех функциональных, структурных и процессуальных параметров родовой категории, практическое мышление, безусловно, отличается от мышления в лаборатории и теоретического мышления – познания и усвоения учебного материала.

Теоретическое мышление, как известно, основано на абстрагировании от частных, конкретных условий существования объекта, работа идет с самим объектом и его свойствами. В практическом мышлении наоборот – человек взаимодействует с более сложной системой. Объектом мысли теперь является вся взаимодействующая система: действующий субъект; условия, средства действия и само действие; объект, на который направлено это действие [2].

Особенности применения теоретических знаний на практике в настоящее время изучаются достаточно часто и в разнообразных областях – практическое мышление оператора, руководителя, бухгалтера и т.д. Не

обошли вниманием подобные исследования и психологию. Интересно, что наука, которая изучает возможность и механизмы использования теоретических знаний в практической деятельности, согласно известной поговорке «сапожник без сапог», также оказывается в ситуации больших расхождений теоретических и практических знаний и обобщений. Вопрос подобных различий достаточно детально описал А.М. Эткин [10] на примере расхождений социальных ролей, определяющих специфику психологических навыков психологов-исследователей и практиков, порождающих глубокое логическое своеобразие профессионально-ролевых «образов мира». Таким образом, А.М. Эткин выделяет несколько сфер характерных различий когнитивных структур: 1) обратимость-необратимость времени (например, в теоретической науке психодиагностические методы создаются таким образом, чтобы влияние времени на их результаты было минимизировано; практическая же психология «живет» во времени, все происходящие изменения в конкретном человеке необратимы); 2) детерминизм (в теоретической психологии принято искать и объяснять те факторы, которые объективно влияют на человека - наука тем в большей степени является наукой, чем более строгие, глубинные и общие, не зависящие от чьей-то воли и выбора детерминанты она открывает; в реальности же именно субъективным факторам придается первостепенное значение всегда, когда от субъектов действия требуется изменение; для практики, в отличие от науки, не так уж важно, чем на самом деле обусловлено явление; гораздо важнее найти пути влияния на него [10]); 3) вероятность (в теоретической психологии обработка результатов исследований, анализ данных по испытуемым проводится в пределах масштабных выборок с помощью статистического анализа и без учета каких-либо конкретных, специфических свойств отдельного испытуемого, здесь могут встречаться случайности; на практике как раз специфические черты и характеристики клиента являются основополагающими по сравнению со статистическими данными, случайностям здесь нет места – все события и явления жестко связаны друг с другом); 4) пространство; 5) форма обобщения. По мнению А.М. Эткина, различия в когнитивных стратегиях ведут и к различиям в ценностных ориентациях, нормах профессионального поведения [10]. На примере психологической науки ярко видно не только отличие концепций и стратегий, применяемых в теории и практике, но и те акценты, центрации на различных знаниях, необходимых для решения проблемных ситуаций.

Знания, которыми оперирует практическое мышление, по Б.М. Теплову, имеют существенную специфику. Такие знания приобретаются не столько от познания свойств объекта (как в теоретическом мышлении), сколько от познания всей взаимодействующей системы, и отражаются в соответствующих обобщениях. Такие обобщения существуют не просто в контексте определенной проблемной ситуации, а на каждом этапе решения данной ситуации. Тогда какова же роль теоретических знаний и обобщений, приобретенных в ходе учебной деятельности? Подобные знания, приобретаемые с помощью научного познания, всегда абстрагированы от конкретных ситуаций. Они являются обобщенными, поэтому не могут использоваться в практической деятельности. Однако благодаря своей обобщенности они помогают объяснять и понимать окружающий мир, не соприкасаясь с каждым конкретным явлением или предметом, позволяют передавать их любому субъекту. В большинстве случаев, теоретические обобщения являются предпосылкой для формирования практических когнитивных. Тогда возникает вопрос – в каких ситуациях субъект может руководствоваться теоретическими обобщениями и может ли он руководствоваться только ими вообще? Здесь следует обратиться к понятию проблемной ситуации. Ю.К. Корнилов говорит о том, что в те моменты деятельности, когда ее ход относительно спокоен, субъект может пользоваться учебными обобщениями, если же ситуация обостряется и становится проблемной, у него возникает потребность в индивидуализированных и реализуемых когнитивных. Специфика самой деятельности в таком случае может быть выражена через особенности практической ситуации, включающей внешние условия, цели и задачи, а также умения и навыки субъекта. Несмотря на то, что ситуация здесь играет огромную роль, собственно психологический интерес представляют прежде всего особенности ее отражения субъектом [1].

Каким же образом идет усвоение практических обобщений? Знания в практической деятельности, добываемые с помощью метода проб и ошибок, накапливаются на языке тех орудий, с помощью которых они были приобретены. Это знания «интуитивные», «ассимилированные» в особую систему знаний, но «готовые» (Б.М. Теплов) к реализации. Их не нужно перекодировать, преобразовывать [2]. То есть каждый профессионал, практик получает практические знания на понятном для него языке, зачастую этот язык очень индивидуален. Поэтому такие знания малоэффективны при передаче другому, но эффективны для самого профессионала. Таким образом, происходит формирование ментальных моделей на основе действенного знания. В этой связи остро становятся проблемы обыденных знаний и ментальных моделей, вопросы организации и структурирования знаний, специфики обобщения ситуативных знаний, особенностей и строения ситуации, ее отражения в сознании субъекта и др.

Процесс использования практических знаний хотя и достаточно сложный, но, по большей мере, относительно доступный для изучения. Однако рассматривать приобретение знаний практиком и их применение, оставив без внимания личность самого профессионала, кажется нам некорректным. Какие личностные индивидуальные характеристики могут влиять на усвоение и использование как теоретических, так и практических знаний? По мнению В.К. Солондаева, особенности личностного смысла решаемой практиком задачи в высокой мере характеризуют его знания и особенности практического мышления. Учебная и практическая задачи имеют различные смыслы для субъекта деятельности.

Такой подход основывается на идее С.Л. Рубинштейна, отмечавшего, что одна и та же (с объективной точки зрения) задача может выступать в разном качестве по отношению к разным людям, приобретая для них различные смыслы [5], а «чтобы приблизиться к мышлению в его конкретной реальности, нужно как бы выйти в новое измерение, рассмотреть мышление в личностном плане» [8].

Практическое мышление начинается с выявления конфликта в стимульной объективной ситуации, переходящей в проблемную ситуацию, на основе которой практик уже строит мыслительную задачу. Как раз

на этапе этого перехода большую роль играет личностный смысл, который определяется отношением мотива деятельности человека и его субъективной целью действия в данной ситуации. Таким образом, стимульная ситуация как бы удваивается и существует в двух планах: внешнем — деятельностном, социальном; и смысловом — внутреннем, субъективном. Стимульная ситуация переходит в проблемную когда изменяется ее личностный смысл [5].

Кроме личностного смысла на освоение и применение знаний, безусловно, влияет индивидуальный опыт конкретного человека. Отношения между опытом субъекта по решению практических задач и процессом их решения подобны зафиксированному в одном из принципов научной психологии — принципе единства сознания и деятельности: опыт субъекта по решению практических задач формируется в практической деятельности и в ней проявляется [6].

М. А. Холодная, анализируя последние исследования в сфере когнитивной психологии, отмечает, что на данный момент происходит смена парадигм исследования, и, вместо долгое время преобладавшей среди исследователей «процессуальной», все более популярной становится «структурная» парадигма — парадигма исследования ментального опыта [9]. Благодаря изучению структуры ментального опыта мы имеем возможность качественно проследить процесс получения и переработки информации [6].

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что практическое мышление значительно отличается от теоретического как характеристиками объектов, с которыми оно взаимодействует (не только сам объект и его свойства, но также и вся система взаимоотношений и условий конкретной проблемной ситуации), так и механизмами решения задач и поиском необходимых для этого знаний. Знания, применяемые в практической деятельности, приобретаются с помощью действий и имеют специфические характеристики. Теоретические знания и обобщения являются платформой, базой для формирования практических когний. Однако процесс переноса теоретических знаний на уровень практической деятельности изучен достаточно слабо - знание как отправная точка мышления экспериментально почти не изучалось. В этом плане знание может быть исследовано в таких экспериментах, когда испытуемый вынужден предусмотреть последствия определенной, не встречавшейся ему прежде ситуации. В подобных экспериментах можно наблюдать, каким образом испытуемый применит на практике тот или иной запас знаний, хранящийся в его памяти; можно наблюдать, как знания, давно не применявшиеся и не поддающиеся активному воспроизведению (так называемые «забытые» знания), тем не менее, могут быть использованы при решении задачи [4].

Таким образом, исследование процесса переноса теоретических знаний в практическую деятельность может быть связано как с механизмами усвоения и переработки информации, так и с особенностями индивидуального опыта, личностных смыслов и памяти субъекта.

Литература:

- 1.Васищев А.А. Сущность ситуации: крайние позиции и динамические подходы// Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений: Сб. статей / Под ред. проф. Ю.К. Корнилова. Ярославль, 2000. С.192.
- 2.Корнилов Ю.К. Психология практического мышления. Монография, - Ярославль, 2000.
- 3.Корнилов Ю.К., Драпак Е.В. Практическое мышление: субъектная детерминация/ Психологический журнал, 2010, том 31, №12, С. 39-47.
- 4.Секей Л. Знание и мышление. - М., 1965.
- 5.Солондаев В.К. Смысловые проблемные ситуации в мышлении практика//Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования. Сборник статей/Под общ. ред. А.В. Карпова, И.Н. Семенова, - М. - Ярославль: «Ремдер», 2004.С. 209 - 221.
- 6.Субъект и объект практического мышления//Под ред. А.В. Карпова Ю.К.Корнилова, - Ярославль, 2004.
- 7.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2000.
- 8.Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. - М., 1958.
- 9.Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - СПб.: Питер, 2002.
10. Эткинд А.М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопр. психологии. - 1987. - № 6. - С.20-31.

УДК : 159.922.736.4

Неповна сім'я як чинник, що впливає на формування життєздатності підлітків

Маннапова К.Р.

У статті розглянута проблема впливу неповної сім'ї на формування життєздатності підлітків. У роботі міститься аналіз останніх досліджень та публікацій в рамках основних психологічних підходів і наукових шкіл, проаналізовано сучасні теоретичні підходи до визначення сутності проблеми, ймовірні наслідки впливу неповної родини на основні складові життєздатності. Розглянуто різновиди неповних сімей, наслідки розлучення для дитини в залежності від її статі, фактори, найбільш тісно пов'язані зі здатністю підлітка звикнути до нових умов (неповна сім'я). Розглянуто фактори, що негативно впливають та позитивно впливають на формування життєздатності підлітків з неповної сім'ї.

Ключові слова: неповна сім'я, особливості впливу неповної сім'ї на підлітка, фактори впливу неповної сім'ї на адаптацію особистості.

В статье рассмотрена проблема влияния неполной семьи на формирование жизнеспособности подростков. В работе содержится анализ последних исследований и публикаций в рамках основных психологических подходов и научных школ, проанализированы современные теоретические подходы к определению сущности проблемы, вероятные последствия влияния неполной семьи на основные составляющие жизнеспособности. Рассмотрены разновидности неполных семей, последствия развода для ребенка в зависимости от его пола, факторы, наиболее тесно связанные со способностью подростка привыкнуть к новым условиям (неполная семья). Рассмотрены факторы, негативно влияющие и положительно влияющие на формирование жизнеспособности подростков из неполной семьи.

Ключевые слова: неполная семья, особенности влияния неполной семьи на подростка, факторы влияния неполной семьи на адаптацию личности.

In this article the problem of the influence of incomplete families to develop a viable adolescents is researched. In article contains the analysis of last researches and publications in the framework of the basic psychological approaches and scientific schools, the modern theoretical approaches to the definition of essence of the problem, the likely effects of exposure to parent families on basic components of viability. The variety of single-parent families, the consequences of divorce for children depending on their sex, the factors most closely associated with the ability teens get used to the new conditions (incomplete family) are considered. The factors that negatively and positively influencing the formation of the viability of adolescents from single-parent families.

Key words: Single-parent family, particularly of the influence of incomplete families on adolescent, factors influences parent families in the adaptation of the individual.

Постановка проблеми.

Збільшення числа розлучень, зниження народжуваності, зростання злочинності у сфері сімейно-побутових відносин та підвищення ризику схильності дітей до неврозів часто відбувається через неблагополуччя психологічного клімату в родині. У формуванні особистості величезну роль грає внутрісімейне життя, і не тільки взаємини дитини і батьків, а й самих дорослих. Постійні сварки між ними, брехня, конфлікти, бійки, деспотизм сприяють напруженню нервової діяльності дитини і невротичним станам [9].

Сімейні умови, включаючи соціальний стан, рід занять, матеріальне забезпечення і рівень освіти батьків, у великій мірі визначають життєвий шлях дитини. Крім свідомого, повноцінного і цілеспрямованого виховання, що дають йому батьки, на дитину впливає уся внутрісімейна атмосфера, причому ефект цього впливу з віком накопичується, переломлюючи в структурі особистості [2].

Мета статті полягає у теоретичному дослідженні особливостей впливу неповної сім'ї на формування життєздатності підлітків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

З педагогічної точки зору теорії сімейного виховання як одного з різновидів процесу виховання присвячені роботи Ю.П. Азарова, Т.М. Афанасьєвої, М.І. Буянова, П.Ф. Лесгафта, П.І. Підкасистого, В.А. Сластеніна, В.А. Сисенко та ін. Питання материнства і батьківства викладені в працях Д.С. Акивіс, В.В. Бойко, С.М. Бурової, Б.І. Кочубей, Ф.С. Махова і ін.

Основи взаємовідносин в сім'ї, проблеми поколінь, становище підлітків у колективі однолітків, труднощі підліткового віку, а також підготовка підлітків до сімейного і суспільного життя обговорюються в роботах В.І. Амлінської, О.С. Богданової, М.Е. Боцманова, А.К. Водневої, Л.А. Висотін, І.В. Гребеннікова, Р.Г. Гурова, Т.В. Драгунової, І.В. Дубровицького, С.Е. Карклін, В. Кобилецької, Л.А. Коваленко, І.С. Кона, Т.А. Кулакової, А.К. Мінаварова, А.В. Мудрика, І.Г. Овчиннікової, А.Б. Орлова, Н.В. Панкратьєвої, В.І. Переведенцева, В.Г. Яковлева та ін. У багатьох сучасних дослідженнях виявлено види сімейних відносин, які по-різному впливають на розвиток особистості підлітка (В. Сатир, Ф. Райс, А. С. Співаковська, Е. Г. Ейдемільер, А.Є. Личко, Є. Т. Соколова, В. В. Столін та ін.).

Безпосередню увагу приділено неповній сім'ї в працях В.А. Белової, В. Булгакова, С.І. Голоду, І.І. Гуртової, Т.Ю. Гуціної, А.М. Демідова, Л.М. Константинової, Б.І. Кочубея, Л.В. Лисенко, А.С. Макаренко, Л.Т. Машкової, Н.Я. Соловйова, В.А. Сухомлинського, Л.П. Тархова, В.А. Титова та ін.

Теоретичний аналіз проблеми.

У процесі близьких взаємин з матір'ю, батьком, братами, сестрами, дідусями, бабусями та іншими родичами у дитини з перших днів життя формується структура її особистості. Вона входить у світ своїх рідних, переймає норми їх поведінки. Батьки дають перші зразки поведінки. Дитина наслідує, і прагне бути схожим на матір і батька. Сім'я як мала соціальна група впливає на своїх членів. Одночасно кожен з них своїми особистими якостями, своєю поведінкою впливає на життя сім'ї. Окремі члени цієї малої групи можуть сприяти формуванню духовних цінностей її членів, впливати на цілі і життєві установки всієї родини [11]. Чим менше сім'я, тим вище вимоги психологічної сумісності її членів. У великій родині взаємодія розподіляється, і виникають мікрогрупи за інтересами та духовної близькості: батько-син, бабуся-внучка та ін. Завдяки своїм

особливостям сім'я як мала група створює своїм членам такі умови для емоційних проявів і задоволення емоційних потреб, які допомагають людині відчувати свою приналежність до суспільства, підсилюють відчуття її безпеки і спокою, викликають бажання надавати допомогу і підтримку іншим людям [1].

Оскільки розлучення стає все більш поширеним явищем, особливої важливості набуває питання про його вплив на підлітків. На думку багатьох вчених (І.І. Гуртової, Л.Т. Машкової, В. Сатир, К. Витакера, М. Боуена, Г.Бейтсона та ін.), розлучення батьків є головною негативною подією в житті підлітка, причиною невпевненості і травмуючих переживань.

Неповною називається сім'я, яка складається з одного батька з одним або кількома неповнолітніми дітьми. Є категорія функціонально неповних сімей - якісь причини змушують одного з батьків часто відсутні в сім'ї.

Можна виділити кілька різновидів неповних сімей:

- Розлучена сім'я;
- Осиротіла сім'я;
- Мати-одиначка з дитиною;
- Батько-одинак з дитиною [10].

Діти, що пережили розлучення або розлучення і повторний шлюб батьків, піддаються більшому ризику зіткнутися з психологічними проблемами, ніж діти з міцних сімей. У неповних сім'ях (де відсутній один з батьків) частіше, ніж у звичайних сім'ях, присутні авторитарні або занадто ліберальні відносини [14].

Характер розлучення батьків може по-різному впливати на підлітка: найбільш травмуючою є ситуація, коли батьки втягують дитину в конфлікт, намагаючись змусити її прийняти чиюсь сторону. На адаптацію підлітка до розлучення батьків рішучим чином впливає вміння батьків пристосуватися до нової ситуації: чим більше занепокоєння відчують батько і мати, тим імовірніше, що душевну рівновагу у дитини також буде порушено [3].

Багатьма авторами було виявлено, що «схильність до розлучень» передається від покоління до покоління, тобто люди, чий батьки розлучилися, розлучаються частіше тих, хто виріс в міцній сім'ї. Одне з пояснень цього факту полягає в тому, що розлучених батьків, вступаючи в шлюб, вже мають уявлення про можливість розлучення і знижене почуття відповідальності по відношенню до подружніх обов'язків [4].

Розлучення батьків змушує підлітка по-новому поглянути на себе і на своїх батьків. Його власне «Я» сильно страждає в такій ситуації - особливо, коли підліток починає звинувачувати себе за те, що трапилося в родині, або стикається з труднощами, пов'язаними з відношенням оточуючих до подібних ситуацій. Щоб відновити самоповагу, що постраждала в результаті розпаду сім'ї, а також справитися зі стресом, викликаним домашніми конфліктами, розлучених або батьків, що живуть порізно, такі діти частіше, ніж діти з міцних сімей, здійснюють вчинки, пов'язані з ризиком для їхнього здоров'я (куріння, вживання алкоголю і наркотиків і т.п.) [6].

У дослідженні Нідлі, Сью та Догерті виявилось, що на підлітків-хлопчиків розлучення надає більш негативний вплив, ніж дівчаток. Однак якщо батько (особливо мати), з яким проживає дівчинка, створює нову сім'ю, то імовірність звернення дочки до наркотиків зростає. У підлітковому віці пасинки і падчерки важко адаптуються до присутності в будинку вітчима або мачухи. Вступ у повторний шлюб батьків, які виховують підлітка, часто викликає у дитині надмірну тягу до незалежності, що, у свою чергу, призводить до порушення взаємин у сім'ї. Авторами було зроблено висновок, що вступ у повторний шлюб батька, що проживає з дітьми, більш благотворно впливає на хлопчиків, ніж дівчаток. Сини, що залишилися без батьків, активніше беруть на себе роль «голови сім'ї», що дає їм новий статус. А дочки, що опинилися в подібній ситуації, починають частіше сваритися з матерями; їх самооцінка помітно знижується. Однак багато дослідників сходяться на думці, що дівчатка пристосовуються до наслідків розлучення набагато краще, ніж хлопчики. Гілс-Сімс та Кросбі-Бенет встановили, що якщо підліток виховується тільки одним батьком, то, як наслідок, в ньому розвивається сильне прагнення до автономії. Дослідження Амато показало, що, в порівнянні з дітьми зі звичайних сімей, діти, які проживають тільки з батьком, слабкіше відчують батьківську підтримку і помічають, що їх батько менше карає і контролює. Такі діти більш самостійні і відповідальні, однак частіше конфліктують зі своїми єдинокровними братами і сестрами і слабкіше прив'язані до будинку. Ф. Райс на основі даних фактів робить наступні висновки. З одного боку, підлітки з неповних сімей більш відповідальні, незалежні від батьків і рішучі, ніж ті, хто зростає у звичайних сім'ях, з іншого - підлітки з неповних сімей можуть занадто рано почати активно віддалятися від дому, домагаючись поведінкової та емоційної автономії [12].

Розвиток автономії і індивідуалізації - один з основних аспектів особистісного розвитку підлітка - може порушуватися в умовах кризи сім'ї. Зокрема, у підлітків, які пережили розлучення батьків, можуть формуватися дуже раннє, надмірне прагнення до автономії, незалежності від батьків, самостійності, що, у свою чергу, може призводити до подальших конфліктів в сім'ї. Деякі автори відзначають, що підліткам з нездоровою, не функціональною індивідуалізацією властиві відособленість, відхід у себе, імпульсивна поведінка, відторгнення від сім'ї і суспільних норм і потенційна схильність до суїциду. Також встановлено, що чим менше в родині відбувається конфліктів, тим більше підлітки просуваються у напрямку до психологічної зрілості, тобто розвитку автономії і індивідуалізації [15].

Головний фактор, що визначає виховну неповноцінність неповної сім'ї - морально-психологічний. У неповній сім'ї значно частіше виявляються обмеженими відносини між матерями і дітьми-підлітками. Неповна сім'я, що виникає в результаті розлучення, з точки зору її виховного потенціалу є найбільш вразливою. Помічено, що підвищена емоційність, неврівноваженість, болюча чутливість, властиві перехідному періоду, у підлітка з сім'ї, що розпалася, носять гіпертрофований характер, роблячи його психіку особливо вразливою. Почуття болю і сорому, власної неповноцінності, відчуття покинутості та самотності довгий час у таких випадках не залишають дітей, роблячи їх грубими, дратівливими, не комунікативними, такими, що втратили

інтерес до всього [7].

У розлучених сім'ях й матері, і підліток часто відчувають провину за те, що трапилося і відчувають взаємне відторгнення. Вплив відсутності батька на підлітка зменшується у міру його дорослішання [13].

У дітей з неповних сімей часто виникає цілий набір труднощів психологічного характеру. На думку І. С. Кона діти, які виросли без батька, мають знижений рівень домагань, у них вищий рівень тривожності, частіше зустрічаються невротичні симптоми, хлопчики з важкістю спілкуються з однолітками, гірше засвоюють істинно чоловічі ролі, але гіпертрофують деякі чоловічі риси: грубість, войовничість. Часто дитина починає бунтувати проти крайньої залежності від матері, або виростає пасивною, млявою, фізично слабкою [8].

Багато психологів також звертають особливу увагу на підвищену вразливість хлопчиків у неповній сім'ї та наявність у них додаткових причин для неспокою. Узагальнюючи негативні наслідки для хлопчиків, вихованих у неповних сім'ях, Е. Сюллеро пише про те, що такі діти:

- не впевнені в собі;
- відчувають труднощі з визначенням моральних цінностей, із взяттям на себе відповідальності, з розвитком почуття обов'язку і з прийняттям зобов'язань по відношенню до ближніх;
- з важкістю поважають авторитети і стикаються з труднощами завоювання власного авторитету;
- частіше мають психологічні комплекси, які в гіршому випадку можуть привести їх до алкоголізму, токсикоманії та правопорушень [16].

У дітей з неповних сімей також спостерігається порушення самооцінки. У літературі часто зустрічається думка про феномен масової соціальної самотності дітей з неповних сімей та їх невисоку здібність будувати конструктивну міжособистісну взаємодію. У дітей з неповних сімей спостерігається також і деформація ідентифікації з батьками. Все це підвищує ступінь ризику при взаємодії дітей з неповних сімей з соціальним оточенням, деформують розвиток особистості дитини [10].

Дослідження також виявило високий рівень тривожності, властивий дітям розлучення. У підлітків спостерігається тривога з причини фінансових труднощів сім'ї (в неповній - 39%, в повній - 22%), неспокій за здоров'я рідних (46% і 35%). Порівняння повних і неповних сімей з дітьми-підлітками свідчить, що школярі з неповних сімей частіше характеризуються низькою успішністю, орієнтовані на самостійну трудову діяльність і навчання у СНЗ, ніж на вступ до ВНЗ [6].

Спостерігається також і ряд відмінностей у ставленні до дітей в неповних сім'ях. Так, для хлопчиків у неповних сім'ях часто існує більше число обмежень і заборон, ніж дівчат. На думку А. І. Захарова, в сім'ях хлопчиків велику строгість матерів можна інтерпретувати як реакцію на неприйняття в хлопчиків небажаних рис характеру колишнього партнера. Тут сини нерідко стають «козлами відпущення» для зменшення в матері нервової напруги і почуття емоційної незадоволеності. У сім'ях дівчат все навпаки - кількість погроз, осуду і фізичних покарань у неповних сім'ях в порівнянні з повними значно менше. Ситуація розлучення може бути драматичною для дівчаток, якщо вони прив'язані до батьків і мають багато спільного з ними. Виникаючі реактивні нашарування нерідко ускладнюються занепокоєнням з приводу можливої втрати матері, тривогою самотності і соціальної ізоляції. Нерідко дівчати (іноді хлопчики) не відпускають мати від себе, відчуваючи кожен раз гостре занепокоєння при її уході. Їм здається, що мати може не повернутися, що з нею може щось трапитися. Наростає загальна боязкість, посилюються страхи, що йдуть з більш раннього віку, і частими діагнозами в цьому випадку будуть невроз страху й істеричний невроз, нерідко переростають у старшому підлітковому віці в невроз нав'язливих станів. Типове і наростання відчуття тривоги у вигляді постійних побоювань і сумнівів, вагань у прийнятті рішення. У юнацькому віці характерні нав'язливі думки і страхи, тривожно-депрімований фон настрою [5].

Висновки. Мета нашого дослідження, що полягала у теоретичному дослідженні особливостей впливу неповної сім'ї на формування життєздатності підлітків, була досягнута. Узагальнюючи сказане вище, можна стверджувати, що ситуація неповної сім'ї часто має негативний вплив на розвиток дитини. Причому цей вплив багатосторонній. У соціально-економічному плані такі діти менш економічно захищені та частіше надані самі собі з-за надмірної зайнятості та трудової перевантаженості матері. У медичному плані такі діти більш схильні до різних захворювань, що протікають у важкій формі і частіше страждають різними соматичними захворюваннями в дорослому віці. При розгляді психолого-педагогічних аспектів цього впливу можна зробити висновок, що у дітей з неповних сімей частіше виникають нервові та психічні розлади, порушення поведінки, формується дефектний тип особистості і спостерігається безліч труднощів психологічного характеру (від невпевненості та тривожності до порушення статевої ролі самоідентифікації і зниження самооцінки). Та факторами, найбільш тісно пов'язаними зі здатністю підлітка звикнути до нових умов (неповна сім'я), є:

- наявність близьких відносин між дитиною і тим з батьків, з яким вона живе, який піклується про неї і приймає участь в її повсякденних справах;
- відсутність у підлітка відчуття залученості в конфлікт між батьками.

Література

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи.- М., 1998.- 204 с.
2. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра.- М.: Просвещение, 1988.- 154с.
3. Валлерштейн Дж.В., Келли Дж. Последствия развода родителей: переживания ребенка в период поздней латентности. // под ред. Покровского Н.Е. Лабиринты одиночества.- М., 1989.- 315 с.
4. Дементьева И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социологические исследования.- 2001,- №11, ст 14-18
5. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия».- М., 2000.- 265 с.
6. Каменева Т.Н., Степашов Н.С. Дети в неполных семьях как объект социальной помощи // Материалы

- научно-практической конференции «Социально-психологическая помощь подросткам и юношам в личностном развитии: теория, технологии, эксперимент».- Курск, 2001.- ст. 215-219
- 7.Ключников С. Семейные конфликты. - СПб.: Питер, 2002. - С.54.
- 8.Кон И.С. Психология юношеского возраста.- М., 1979.- 178 с.
- 9.Кошелева Е.В., Лелеков В.А. Влияние семьи на преступность несовершеннолетних // Социологические исследования, 2006,- №1, ст. 103-113
10. Матейчик З. Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье // под ред. Ершова Н.М. Воспитание детей в неполной семье. - М., 1980.- 315 с.
11. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие для ст-в высш. уч. зав. / Под ред. Е.Г.Силаевой. – М.: Изд-во «Академия», 2002.- 242 с.
12. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста Спб.: Питер, 2000. – 624 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
13. Смирнова Е. О. Структура и динамика родительского отношения// Вопросы психологии.- 2000 - № 3- С.67-71
14. Стуколова М. Семейные конфликты и их особенности // Вопросы психологии. - 2000. - № 4. - С.24-29.
15. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. Психоаналитическое исследование.- М.,1995.- 216 с.
16. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста– СПб.: Ювента, 1999.- 180с.

УДК 316.776.32

Особливості прояву складових соціального інтелекту дітей шкільного віку

Мельник А.А.

У статті розглянуті поняття складових поведінкового компоненту соціального інтелекту – соціальної взаємодії та соціальної адаптивності, викладені погляди вчених та наведений власний підхід до визначення та структурування цих явищ. Представлені методи дослідження вказаних здібностей та зроблений аналіз впливу віку на розвиток соціального інтелекту. Визначені особливості прояву складових соціального інтелекту у дітей різного шкільного віку. Доведена актуальність розгляду логіки розвитку соціального інтелекту в онтогенезі, при переході від одного психологічного віку до іншого.

Ключові слова: соціальний інтелект, поведінковий компонент, соціальна взаємодія, соціальна адаптивність, молодший, середній та старший шкільний вік.

В статье рассмотрены понятия составляющих поведенческого компонента социального интеллекта – социального взаимодействия и социальной адаптивности, изложены взгляды учёных и приведён собственный подход к определению и структурированию этих явлений. Представлены методы исследования указанных способностей и проведён анализ влияния возраста на развитие социального интеллекта. Определены особенности проявления составляющих социального интеллекта у детей разного школьного возраста. Доказана актуальность рассмотрения логики развития социального интеллекта в онтогенезе, при переходе от одного психологического возраста к другому.

Ключевые слова: социальный интеллект, поведенческий компонент, социальное взаимодействие, социальная адаптивность, младший, средний и старший школьный возраст.

In the article we examine the concept of the constituents of the behavioral component's of the social intelligence - social interaction and social adaptability, set out the views of scientists and provides own approach to defining and structuring of these phenomena. Methods of the research of mentioned abilities are presented and the analysis of the influence of the age on development of the social intelligence is carried out. Manifestation's features of the components of the social intelligence of children of the different school-age are identified. The actuality of the consideration of the logic of the development of the social intelligence in the ontogenesis, at transition from one psychological age to another is proved.

Keywords: social intelligence, behavioral component, social interaction, social adaptability, junior, middle and senior school age.

Актуальність. Провідним компонентом успішності включення людини в соціальне життя суспільства є соціальний інтелект. Він дозволяє постійно вдосконалюватися, швидко адаптуватися до умов та вимог, що постійно змінюються, глибше розуміти партнера під час взаємодії та спілкування з ним, прогнозуючи його та своє поведіння [4]. Соціальний інтелект створює сприятливі передумови для саморозкриття, самореалізації й самоактуалізації особистості. Відзначаючи, що соціальний інтелект є значущою характеристикою суб'єкта, який проявляється у всіх сферах його життєдіяльності, необхідно вказати, що особливу роль він знаходить там, де індивід взаємодіє з іншими людьми або діє стосовно до них [7].

Вивчення соціального інтелекту з позицій вікового підходу має великий потенціал для дослідників різних шкіл та напрямів. Основні завдання вивчення соціального інтелекту з позицій вікового підходу полягають у тому, щоб визначити роль соціального інтелекту у вирішенні завдань розвитку в рамках кожного психологічного віку, виявити, в яких віково-специфічних феноменах проявляється соціальний інтелект у сфері значущих відносин дитини та яке місце соціального інтелекту в системі психологічних новоутворень в рамках психологічного віку. Крім того, розгляд соціального інтелекту з позицій вікового підходу дозволяє також дослідити співвідношення когнітивних та афективних процесів, що знаходяться в основі соціального інтелекту, та його зміну протягом розвитку мотиваційно-потребової сфери [7].

Вирішення цих завдань потребує збору даних про особливості соціального інтелекту різних вікових категорій та їх інтеграції з фактами, накопиченими в рамках інших підходів.

Кожний віковий період характеризується інтенсивним розвитком не лише інтелектуальних здібностей особистості, а й міжособистісної взаємодії, уявлень про особистість та поведінку. Соціальний інтелект, представляючи собою когнітивну складову комунікативних здібностей особистості, забезпечує самопінання, саморозвиток та самонавчання, вміння прогнозувати та планувати розвиток міжособистісних подій, і являє собою чітку, узгоджену групу ментальних здібностей, що визначають успішність соціальної адаптації [5]. Є цілком зрозумілим, що успішно керувати розвитком соціального інтелекту можливо лише на базі знань закономірностей цього процесу, що і є першозавданням досліджень у сфері розгляду соціального інтелекту з позицій вікового підходу.

Теоретично-методичну основу даного дослідження склали праці вітчизняних та зарубіжних вчених у сфері загальної та соціальної психології (К.А.Абулханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андрєєва, В.Н.Дружинін, А.Н.Леонтьєв, Д.Майєрс, Л.Н.Собчик та ін.). Уявлення про природу соціального інтелекту розкрито крізь загальну теоретичну модель соціального інтелекту як інтегральної здібності до пізнання поведінки та соціальної адаптації (Дж.Гілфорд, Е.Торндайк); поведінковий (Е.Торндайк, Г.Олпорт, Г.Ю.Айзенк, М.А.Холодная, М.Л.Кубишкіна), когнітивний (Дж.Гілфорд, Н.Кентор, В.Штерн, М.Форд, М.Тисак, Н.А.Кудрявцева, Д.В.Ушаков), комунікативний (Н.А.Амінов, М.В.Молоканов, М.І.Бобнева, Ю.Н.Смельянов, А.Л.Южанінова, Е.С.Міхайлова) та комунікативно-особистісний (В.Н.Куніцина) підходи до його вивчення.

В рамках даної статті розкриваються особливості розвитку та діагностики рівня розвитку складових соціального інтелекту дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку.

Найбільш яскраво вікові особливості соціального інтелекту проявляються через його функції в індивідуально-особистісному розвитку учня. У зв'язку з цим цікавими є такі концепції соціального інтелекту, що пропонують досліджувати соціальний інтелект згідно з його структурними компонентами. Серед великої кількості розглянутих теорій соціального інтелекту найбільш обґрунтованими та вимірюваними, з нашої точки зору, є модель соціального інтелекту Г.П. Геранюшкіної [4] та концепція А.І. Савенкова [6]. На базі цих

двох концепцій ми запропонували свою модель соціального інтелекту людини, яка складається з когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів [3]. Провідними складовими поведінкового компоненту є соціальна взаємодія та соціальна адаптивність, кожна з яких представляє окремий інтерес і істотно впливає на загальний рівень соціального інтелекту школяра. Соціальна взаємодія представляє собою взаємодію між дитиною та іншим окремим індивідом, або між дитиною та учбовою чи іншою групою, а також включає здібність і готовність працювати спільно. Соціальна адаптивність – це вміння пояснювати і переконувати інших, здібність уживатися з іншими людьми, відкритість у стосунках з оточуючими.

Отже, метою нашого дослідження є порівняння рівнів розвитку складових соціального інтелекту (соціальної адаптивності та соціальної взаємодії) дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку

У дослідженні приймали участь учні другого, шостого та десятого класів. Загальна кількість досліджуваних – 146 осіб (89 дівчат та 57 хлопчиків). Після проведення дослідження результати піддавалися кількісній, якісній та статистичній обробці.

Дослідження соціальної взаємодії відбувалося за допомогою методики «Улюблене місто» Шешукової О.В. [9], що спрямована на діагностику здібності та готовності дитини працювати спільно, здібності до колективної взаємодії та творчості. Дана методика дозволяє оцінити за 5-тибальною шкалою рівень розвитку дитини за наступними параметрами: ініціативність, домінування, дружельюбність, агресивність, підкорення. Отримані результати свідчать про наступне:

- за шкалою «ініціативність» серед дітей шкільного віку у групі старших школярів не було виявлено осіб з високим рівнем розвитку даної здібності, в той час, як серед дітей середнього шкільного віку таких визначено 30,6%, а серед молодших школярів – 10,4%. Цікавим є і той факт, що діти середнього шкільного віку з низьким рівнем розвитку ініціативності складають 14,3% від загальної кількості представників даної групи, що значно менше, ніж у інших вікових групах. Різниця між дітьми середнього та старшого шкільного віку пояснюється їх різними мотивами самоствердження: якщо для старшого підлітка головною є потреба бути та вважатися дорослим, то для дітей середнього шкільного віку самоствердження не супроводжується отриманням особистої вигоди. Поведінка молодших школярів, в свою чергу, багато в чому залежить від думки колективу, його настрою. Проте ініціативність в основному проявляється у орієнтуванні на справу, а не на особисті інтереси. У дітей старшого шкільного віку переважно був визначений середній рівень розвитку здібності до ініціативності (82%);

- низький рівень домінування зовсім не був виявлений у молодших школярів, в той час, як у інших вікових групах він був діагностований у 12% та 16,3% випадків. Крім того, молодші школярі показали найвищі результати серед тих, хто отримав високий рівень за шкалою «домінування» (16,7% у порівнянні з 14% осіб з високим рівнем домінування серед дітей старшого шкільного віку), що вказує на потребу молодших школярів проявити себе, виокремитися, та на потребу старших школярів проявити себе як дорослих та самоствердитися у такий спосіб;

- щодо дружельюбності відсоткові показники розподілилися приблизно однаково: низький та високий рівні розвитку даної здібності виявлені нижчими у старших школярів (10% та 26% відповідно, у групі превалює середній рівень), у дітей молодшого та середнього шкільного віку спостерігаються схожі тенденції у розподілі за рівнями. Такі дані свідчать про особливості цього процесу у кожній віковій групі: молодші школярі у побудові відносин з оточуючими піддаються дорослій приязні до однолітків та паралельно з тим – суперництву, діти середнього шкільного віку хочуть бути визнаними, вірними товаришами, а старші школярі відводять велике значення вірності дружби, небажанню підводити друзів та готовності до допомоги товаришам;

- високий рівень агресивності був виявлений у всіх вікових групах у досить великій кількості досліджуваних (14,6% - у молодших школярів, по 20% у дітей середнього та старшого шкільного віку). Встановлений факт вказує на те, що система соціальних взаємовідносин з оточуючими, що розвивається у учнів, сприяє підвищенню збудливості нервової системи, внаслідок чого спостерігається підвищена дратівливість, надмірна образливість, запальність, різкість, грубість, егоїзм тощо. Підростаючи, діти більш рішуче висувають вимоги та домагаються їх виконання більш жорстоко. Необхідно відзначити також, що найменша кількість осіб з низьким рівнем агресивності була виявлена серед старших школярів (14%), де більшість отримала середній рівень розвитку даної здібності, що також вказує на більшу підвладність процесу підвищення розвитку агресивності серед юнаків;

- підкорення як важлива здібність у складі соціальної взаємодії може бути протиставлена домінуванню. Враховуючи це, зрозумілим є той факт, що високий рівень розвитку даної здібності серед молодших школярів зовсім не був виявлений. Підтверджуючи високі показники за шкалою «домінування» представники цієї вікової групи були розподілені на тих, хто має низький (14,6%) та середній (85,4%) рівні підкорення. Відомо, що головне новоутворення у сфері спілкування молодших школярів – це орієнтація на групу однолітків та вплив цієї групи на характер самооцінки учня (а саме її криза). Крім того, важливе значення відіграють підвищена вразливість та навіюваність, слабо розвинена самостійність дітей молодшого шкільного віку. Високий рівень розвитку підкорення серед дітей середнього шкільного віку отримали більше досліджуваних (24,5%), ніж серед старших школярів (18%), що вказує на орієнтування учнів на думку товаришів та поступку своїм принципам заради самоствердження.

Статистична перевірка наявності значущих зв'язків між вибірками за допомогою використання критерію Манна-Уїтні вказала на наявність розрізень на достовірному рівні за шкалою «ініціативність» при порівнянні групи молодших та старших школярів ($U=483$), а також дітей середнього та старшого шкільного віку ($U=803$); за шкалою «домінування» - у молодших та старших школярів ($U=726$), а також при порівнянні груп дітей молодшого та середнього шкільного віку ($U=755$); за шкалою «агресивність» - розрізнення доведено для груп дітей середнього та старшого шкільного віку ($U=944$) та молодших та старших школярів ($U=681$); за шкалою «підкорення» виявлено наявність істотних розрізень між групами молодших та старших школярів ($U=472$) та

групами дітей середнього та старшого шкільного віку ($U=472$).

Дослідження соціальної адаптивності дітей шкільного віку відбувалося за допомогою методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда (для молодших школярів – дитячий варіант методики, для дітей середнього та старшого шкільного віку – дорослий варіант) [2]. Методика дозволяє визначити соціально-психологічну адаптацію, яка, на думку авторів, складається з самоприйняття, прийняття інших та домінування. Отримані дані вказали на наступне:

- фактор «Я» (прийняття - неприйняття себе) був представлений наступним чином: старшим школярам більше властиве прийняття себе (23%) і свідчить про адекватне сприйняття учнями самих себе саме у цьому віці, коли самовизначення як провідний тип діяльності стоїть на першому місці. У доволі значній кількості дітей середнього шкільного віку (21%) також виявлене адекватне прийняття себе, що вказує на спрямованість учнів цієї вікової групи на самовизначення, розуміння себе, вивчення власної особистості. У переважній своїй кількості учні всіх вікових груп мають схильність до адекватного прийняття себе, що означає малу вірогідність виникнення у учнів ситуацій невіри у себе, незацікавленості у своїй особі та у розвитку своїх здібностей. Проте все ж таки у незначній кількості дітей – представників кожної з вікових груп (8-11%) виявлено критичну форму неприйняття себе, що може бути спричинене самокритичністю, прискіпливістю до власних недоліків та їх перебільшенням тощо;

- «прийняття інших» та протиставлений цій здібності «конфлікт з іншими» також знаходять свій особливий прояв серед досліджуваних нами вікових груп. Конфліктуючими виявлено майже по 20% у кожній досліджуваній групі, що може бути спричинене завищеною самооцінкою дітей та особливостями, виявленими нами при дослідженні соціальної взаємодії. Переважна кількість учнів – представників кожної вікової групи мають певні схильності до прийняття інших та відсутності конфліктних відносин із найближчим соціальним оточенням, що свідчить про високий рівень соціальної адаптації. Найвищі показники за шкалою «прийняття інших» отримали старші школярі (15%), найнижчі – молодші (9%), що вказує на вищу критичність у судженнях про оточуючих останніх;

- за шкалою «домінування-залежність» було виявлено, що переважна кількість досліджуваних з кожної вікової групи має схильність до домінування, проте й таких, що є «залежними від інших» виявилось чимало: 20% серед молодших школярів та 14-15% серед дітей середнього та старшого шкільного віку. Така тенденція може бути пояснена існуванням почуття обов'язку перед іншими, певним колективізмом, товарищиством. Однак, майже у однаковій кількості (19-20%) серед досліджуваних груп була виявлена чітка тенденція до домінування, що підтверджується також встановленням високого рівня агресивності та ініціативності при дослідженні соціальної взаємодії.

Статистичний аналіз показників соціальної адаптивності дітей шкільного віку, який вирахований за допомогою критерію Манна-Уїтні, виявив, що середні значення за фактором «Я» підтверджують різне ставлення до себе у дітей молодшого та середнього шкільного віку. На наш погляд, останнім більш властиве адекватне сприйняття себе та розуміння власної особистості. Також існують розрізнення за всіма можливими напрямками порівняння за фактором «І»: значущі відмінності спостерігаються між всіма віковими групами. Отже, фактор «прийняття інших / конфлікт з іншими» має певні відмінності серед представників різних вікових груп. За фактором «Д» доведено існування істотних розрізнь між групами молодших та старших школярів, а також при порівнянні дітей середнього та старшого шкільного віку. Домінування більш властиве дітям старшого шкільного віку, в той час як молодші школярі більш зорієнтовані на залежність від думки оточуючих.

Для створення більш чіткої та детальної класифікації досліджуваних нами був проведений кластерний аналіз, який використовується для створення класифікації на основі виявлення схожості об'єктів. При проведенні кластерного аналізу для поведінкового компоненту соціального інтелекту враховувались результати за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда та за методикою «Улюблене місто» Шешукової О.В. В даному випадку можливим є виділення чотирьох кластерів:

- учні, чиї показники адаптивності є у межах норми, проте серед показників соціальної взаємодії чітко вирізняється наступна тенденція: дружелюбність знаходиться на помірному рівні, домінування спостерігається як високе, ініціативність превалює над всіма іншими показниками серед усіх виокремлених кластерів, протиставлене їй підкорення, навпроти, і це є зрозумілим, знаходиться на дуже низькому рівні. Агресивність у даному випадку також має тенденцію до знижування. Все це свідчить про те, що дану групу досліджуваних відрізняє висока, вмотивована ініціативність та прагнення до лідерства, проте при доволі гуманних методах його досягнення, без агресивних проявів. На даному етапі таку групу досліджуваних можна назвати «ініціативними та неагресивними».

- діти, у яких показники адаптивності (прийняття-неприйняття себе, прийняття інших-конфлікт з іншими) знаходяться у межах норми, однак залежність від інших (яка досліджується за допомогою методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда) чітко протиставлена домінуванню, що також підтверджується показниками за методикою «Улюблене місто»: домінування у таких досліджуваних діагностовано на низькому рівні, ініціативність - на середньому, підкорення – на високому. Дуже заниженим є рівень агресивності, а тому є зрозумілими високі показники з шкалою «Дружелюбність». Такі дані свідчать про лояльну, дружелюбну позицію досліджуваних цієї групи, які обирають шлях підкорення принципам та тенденціям поведінки тих, хто є для них авторитетом, що може вказувати на те, що таких досліджуваних можна назвати «неагресивними та здатними до підкорення».

- учні, показники соціальної адаптивності яких знаходяться у межах норми, за виключенням того, що домінування (за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда) визначено на рівні, вищому, ніж у всіх інших кластерах, що, в свою чергу, підтверджується отриманими результатами за методикою для діагностики соціальної взаємодії: ініціативність та агресивність мають високий

рівень, домінування та підкорення – середній рівень. Необхідно окремо відзначити, що дружелюбність, властива представникам даної групи, має нижчий рівень, ніж у учнів-представників інших кластерів. Така тенденція пояснюється агресивними рисами поведінки дітей даного кластеру, що підтверджується їх чіткою позицією, де методи прокладання шляху до лідерства є егоїстичними та цілеспрямованими. Все це може свідчити про можливість виокремлення даної групи у категорію «ініціативних та агресивних» (протилегних першому кластеру).

- діти, яким властиві нормальні показники адаптивності, проте яких відрізняють занадто низький рівень домінування за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, а також за методикою «Улюблене місто» Шешукової О.В. Крім того, серед показників соціальної взаємодії їх залежність від оточуючих підкреслюється низьким рівнем ініціативності та помірним рівнем підкорення, а також високим рівнем дружелюбності та заниженим рівнем агресивності. Такий набір особливостей характеризує дану групу дітей як неагресивних, проте не здатних до підкорення наосліп, а формуючих свою позицію з урахуванням впливу на них думки оточуючих, які мають для них авторитет. Вцілому такий кластер складають учні, який можна назвати «неініціативними та неагресивними».

Виокремивши такі кластери, вважаємо за необхідне дослідити можливі тенденції, що можуть проявлятися у дітей різного шкільного віку, враховуючи ймовірний розподіл на типи, отримані з кластеризації.

Статистична обробка за допомогою критерію Пірсона, проведена для поведінкового компоненту з урахуванням поділу на чотири кластери (типи), дала можливість зробити наступні висновки:

- серед дітей молодшого шкільного віку більшість учнів (50%) визначені як неагресивні та здатні до підкорення, що підтверджує той факт, що поведінка молодших школярів, в свою чергу, багато в чому залежить від думки колективу, його настрою. Також значна кількість представників даної вікової групи (37,5%) виявлена як «неініціативні та неагресивні учні», що вказує на вплив підвищеної вразливості та навіюваності на поведінку учня, на його слабо розвинену самостійність. Можна також побачити, що ініціативних дітей (як неагресивних, так і агресивних) достатньо мало (4,17% та 8,33% відповідно), що може вказувати на їх більшу здатність до підкорення через гуманістичну та альтруїстичну спрямованість. Однак, у побудові відносин з оточуючими молодші школярі піддаються не лише приязні до однолітків, але й суперництву. Проте ініціативність в даному випадку проявляється у орієнтуванні на справу, а не на особисті інтереси;

- діти середнього шкільного віку у переважній своїй кількості діагностовані як «ініціативні та агресивні» (40,82%), що свідчить про потребу цих школярів проявити себе, виокремитися та самоствердитися у спосіб, коли їх мотиви оправдовують використані егоїстичні та досить агресивні методи. Встановлений факт вказує на те, що система соціальних взаємовідносин з оточуючими, що розвивається у дітей середнього шкільного віку, сприяє підвищенню збудливості нервової системи, внаслідок чого спостерігається підвищена дратівливість, надмірна образливість, запальність, різкість, грубість, егоїзм тощо. Підростаючи, діти більш рішуче висувають вимоги та домагаються їх виконання більш жорстоко. «Ініціативні та неагресивні» (суміжна група) в даному випадку складають 14,29%, така тенденція може бути пояснена існуванням не лише лідерських рис поведінки та завищеного рівня домагань, але й наявністю почуття обов'язку перед іншими, певного колективізму, товаришкості. Достатньо значуща частка виявлена і «неініціативних та неагресивних» (28,57%), а також «неагресивних та здатних до підкорення», що може свідчити про орієнтування учнів на думку товаришів та поступку своїм принципам заради самоствердження;

- старші школярі у переважній своїй кількості розподілилися на «ініціативних та неагресивних» (40,82%) та «ініціативних та агресивних» (38,78%). Якщо у першому випадку прагнення до домінування та висловлювання власної позиції досягається за допомогою демократичних методів, із урахуванням вподобань та настрою оточуючих, то у другому - самоствердження супроводжується, насамперед, отриманням особистої вигоди за допомогою досить жорстоких методів. Цікавим є той факт, що «неініціативних та неагресивних» більше (14,29%), ніж «неагресивних та здатних до підкорення» (6,12%), що може пояснюватися існуючим серед старших школярів прагненням до самовиявлення, небажанням підкорюватися та поступатися власними принципами. Однак, важливо відзначити, що учні старших класів також хочуть бути і визнаними, вірними товаришами, а тому відводять велике значення вірності дружби, небажанням підводити друзів та готовності до допомоги товаришам.

Висновки.

- теоретичний аналіз літератури доводить, що погляд на соціальний інтелект як на статичну, сформовану психічну функцію дорослої людини не дозволяв відповісти на основні запитання про роль соціального інтелекту у вирішенні завдань розвитку при переході від одного психологічного віку до іншого, тобто логіку розвитку соціального інтелекту в онтогенезі в цілому. Саме тому вивчення соціального інтелекту з позицій вікового підходу має великий потенціал для дослідників різних шкіл і напрямків.

- згідно з положенням про те, що структурно соціальний інтелект є багатокомпонентним утворенням, в якому кожний із компонентів може мати різну траєкторію розвитку протягом життя, ми провели статистичний аналіз висунутої гіпотези. Було доведено значущу різницю між рівнями розвитку таких складових поведінкового компоненту соціального інтелекту як соціальна взаємодія та соціальна адаптивність у учнів середніх та старших класів.

- серед факторів, які можуть мати вплив на особливості соціального інтелекту у досліджуваних даних вікових груп, вказуються: навчання, яке отримує новий особистісний зміст, стає провідною діяльністю в напрямку самоосвіти та самовдосконалення, соціальна ситуація розвитку, стиль сімейного виховання, загальний рівень розвиненості особистості, цілі учнів у сфері спілкування, розширення цієї сфери або, навпроти, зростаюча індивідуалізація.

- користуючись встановленими нами закономірностями, можна стверджувати, що соціальний

інтелект у різні вікові періоди має свою, власну, індивідуально визначену форму розвитку, яка може бути диференційованою та різнитися (а звідси і порівнюватися) за рівнями.

- перспектива нашого дослідження полягає у виявленні особливостей тих складових соціального інтелекту, які представляють емоційний та когнітивний компоненти соціального інтелекту дітей шкільного віку.

Література:

1. Геранюшкіна Г.П. Соціальний інтелект студентів-менеджерів і його розвиток в умовах формуючого експерименту: Дис. ... канд. психол. на-ук. - Иркутск, 2001. - 194 с.125
2. Диагностика социально-психологической адаптации (К.Роджерс, Р.Даймонд) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. - С.193-197.
3. Мельник А.А. Соціальний інтелект як багатокomпонентна структура // Матеріали міжнародної молодіжної науково-практичної конференції «Вектори психології – 2010». – Х.: ООО «Ріф», 2010. – С.66-68.
4. Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність // Прак. психол. та соц. робота. – 2006. – №3. – С.4-6.
5. Руденко С.В. Феномен соціального інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної науки // Актуальні проблеми психології. Т.1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія.: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2004. – Вип.13. – 166с. – С.85-87.
6. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. №1(6), январь-март 2006. - С.3-38.
7. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. - С. 11-29.
8. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопр. психол. – 2005. – №6. – С.35-45.
9. Шешукова О.В. Гендерные особенности формирования социального интеллекта младших школьников: автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. - М, 2008.
10. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. 560 с.

УДК 150.942:37.091274-057.87

Особливості прояву тривожності перед випробуваннями у студентів педагогічного коледжу

Мельник А.П.

Стаття присвячена одній з надзвичайно актуальних проблем психології особистості – емоційно-вольовій регуляції в ситуації подолання певних фізичних та психологічних перешкод. Базовою установою дослідження даного явища був Луцький педагогічний коледж.

Проведено теоретичний аналіз актуальності даної проблеми в сучасній психології. Описано суть емпіричного дослідження та проаналізовано отримані результати.

Ключові слова: хвилювання, страх, тривога, психічні стани, випробування.

Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем психологии личности – эмоционально-волевой регуляции в ситуации преодоления некоторых физических и психологических преград. Базовым учреждением исследования данного явления был Луцкий педагогический колледж.

Проведено теоретический анализ актуальности данной проблемы в современной психологии. Описано суть эмпирического исследования и проанализировано полученные результаты.

Ключевые слова: волнение, страх, тревога, психические состояния, испытания.

Features of display a trevozhnostipered test for the students of pedagogical college. it is the Article. The article is devoted one of most issues of the day of psychology of personality – emotional-volitional adjusting in the situation of overcoming of some physical and psychological barriers. Base establishment of research of this phenomenon was the Lutsk pedagogical college. The theoretical analysis of actuality of this problem is conducted in modern psychology. Essence of empiric research is described.

Keywords: agitation, fear, alarm, mental conditions, tests.

Постановка проблеми. Людина своєю діяльністю прагне досягти певної мети. Якщо вона цієї мети досягає, то відчуває задоволення від успіху. Проте, водночас, вона побоюється невдачі, страшиться поразки – хвилюється. Хвилюється і учень, і студент, і гравець, і спортсмен, і вчитель.

Учень і студент побоюються головним чином опитування чи екзамену, результати якого залежать від багатьох обставин. Студент знає, що повністю виключити при цьому вірогідність невдачі неможливо, і ця вірогідність займає багато місця в його уяві.

Для виникнення хвилювання досить вже самого передчуття негативних наслідків, стан хвилювання може підтримуватися навіть уявленням про можливу невдачу. У психології здавна приділялася увага не тільки психічним процесам та їхнім особливостям, а й переживанням.

Хвилювання – це психічний стан, що характеризується синдромом підвищеного збудження, напруження та страху, який пов'язаний з негативними передчуттями суб'єктом наслідків своєї діяльності у виняткових для нього і складних, з погляду виконавчої майстерності, ситуаціях [5, с.33].

Стан хвилювання вважають явищем першого рангу, якщо взяти до уваги його регуляторну роль у процесі підготовки та перебігу найвідповідальніших для людини видів діяльності. Кожне серйозне для людини випробування пов'язане з актуалізацією стану хвилювання. Дуже сильне хвилювання межує зі страхом. Ця емоція належить до фундаментальних первинних емоцій.

Страх часто є неперекорною перешкодою для діяльності людини, а також негативно впливає на сприймання, пам'ять, мислення та інші пізнавальні процеси. Страх перед екзаменами є частиною сильного хвилювання. Його негативний вплив на діяльність і негативні побічні ознаки в соматичній ділянці призвели до того, що деякі автори відверто зайняли негативну позицію щодо екзаменів. Був серед них і Жан-Жак Руссо, який вважав, що боязкі студенти «...страждають від постійного неспокою і через те не відчувають ніякої втіхи від життя». Однак у житті не обходиться і без невдач, тобто трапляються і успіхи і невдачі. Страх перед екзаменами «живиться» прагненням досягнути успіху чи уникнути невдачі, що ускладнюються очікуваннями суб'єкта залежно від його попереднього досвіду. Йдеться тут швидше про те, щоб цей страх не підвищувався в умовах напруженої атмосфери під час екзаменів які, безсумнівно, потрібні. Саме тому проблема тривожності перед випробуванням, перед сесією є актуальною для психологічної науки.

На психічні стани можуть впливати обставини, сама діяльність чи її перебіг і наслідки, рівень мотивації та спроможність індивіда відмовитися від керування у своїй поведінці мотивами особистої вигоди, тощо.

Характерним джерелом психічних станів є успіх та невдача. Успіх приносить радість, задоволення і здебільшого позитивно впливає на студента. Невдача ж спричинює фрустрацію і викликає незадоволення. Невдача інколи може мобілізувати енергію для подолання перешкод.

Поняття «тривога» було введено в психологію Фрейдом З. (1925) і в теперішній час багатьма вченими розглядається як різновидність страху. Чернишова О.А. пише про тривогу як про «страх очікування», а Кондаш О. (1981) – про страх перед випробуванням [2, с.64].

Перлз Ф. визначає тривогу як розрив між «тепер» і «пізніше» або як «страх перед аудиторією». Тривога являється результатом активності уяви, фантазії майбутнього. Тривога з'являється у людини внаслідок незавершених ситуацій, заблокованої активності, що не дає можливості розрядити збудження. У зв'язку з цим тривога розуміється як емоційний стан гострого внутрішнього, болючого неспокою (хвилювання), яке пов'язане у свідомості індивіда з прогнозуванням невдачі, небезпеки або ж очікування чогось важливого, значимого для людини в умовах невизначеності.

Тривога, як правило, зростає ввечері. Також показано, що по мірі наближення важливої для людини події рівень тривоги наростає, причому в більшій степені у високо тривожних суб'єктів [3, с.14].

Тривожність – це негативний емоційний стан, позначений відчуттям нервозності, хвилювання й тривоги в поєднанні з активізацією та збудженням організму. Отже, тривожність охоплює розумовий компонент (наприклад, хвилювання й тривогу), який називається когнітивною тривожністю. Вона також охоплює

компонент соматичної тривожності, що становить собою ступінь відчутної фізіологічної активізації [4, с.92].

Стан тривоги становить собою постійно змінюваний компонент настрою та визначається як емоційний стан, «позначеними суб'єктивними, свідомо сприйнятими відчуттями тривоги й напруженості, що супроводжуються або пов'язані з активізацією чи збудженням автономної нервової системи».

Когнітивний стан тривоги характеризує ступінь хвилювання або негативні думки, тоді як соматичний стан тривоги – миттєві зміни від чуттєвої, фізіологічної активізації (що є наслідком не зміни активності, а стресу).

На відміну від стану тривоги, особистісна тривожність становить собою характерологічну ознаку особистості, - набуту поведінкову тенденцію або схильність, котра впливає на поведінку. Зокрема, особистісна тривожність становить собою мотив або схильність до поведінки, що спонукає людину до прийняття широкого діапазону об'єктивно безпечних (фізично або психологічно) обставин як загрозливих та до реагування на них реакціями стану тривоги, диспропорційними інтенсивності та величині реальної небезпеки.

Тривожність – наступний стан людини при зіткненні з фрустраційними ситуаціями. Це схильність індивіда до переживання тривоги. Тривога – це емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та проявляється в очікуванні неблагополучного розвитку подій. Основною емоцією в суб'єктивному переживанні тривоги є страх, але можуть зустрічатися ще й провини, печаль.

У людини тривога пов'язана з очікуванням невдач в соціальних взаємодіях і найчастіше обумовлена тим, що людина не усвідомлює джерело безпеки. Вона може виявлятися у вигляді невпевненості у собі, безсилля перед зовнішніми факторами, перебільшення їх погрозливого характеру. Але тривожність не є первісною негативною рисою. Певний рівень тривожності – це природна та обов'язкова особливість активності особистості.

В психологічній літературі термін «тривожність» є багатозначним, ним описують як певний стан індивіда в обмежений момент часу, так і стійку властивість будь-якої людини. Тому розрізняють ситуативну тривожність та особистісну тривожність як рису особистості, пов'язану з генетично детермінованими властивостями людини, які обумовлюють постійно підвищений рівень емоційного збудження, тривоги.

Висока тривожність є показником дезадаптаційних переживань особистості та емоційної нестійкості. Надмірно високий рівень особистісної тривожності може спричинювати розвиток неврозу, який К.Г. Юнгом визначений як зупинка в особистісному розвитку [1, с.54].

На емоційну стійкість індивіда до професійних змін впливає певний рівень постійної мотивації до досягнень у діяльності. Низьку емоційну стійкість індивіда до переживання критичних ситуацій може обумовлювати тривога (хвилювання, напруження). Типовою причиною виникнення тривоги є внутрішній конфлікт, який саме і пов'язаний з неправильним уявленням особистості про себе і свої досягнення (Мак-Клелланд).

Структуру мотиваційної сфери осіб з високим рівнем тривожності складає мотив уникнення невдач, вибіркова спрямованість на низький рівень професійної реалізації, потреба в мотивації уникнення, слабо актуальні професійні цінності, слабкі інтереси до професії, потреба у фрустраційних переживаннях, прояв активності, що задовольняє володіння матеріальними цінностями [6, с.64].

Особливо до фрустраційних станів схильні студенти, які навчаються на першому курсі навчання, саме тоді коли відбувається процес адаптації, що супроводжується рядом специфічних труднощів та загальним емоційним дискомфортом. Загальноприйнятим є той факт, що індивідуальні особистісні особливості (висока особистісна тривожність, наявність невротичних рис та високі показники мотивації) не просто утруднюють адаптацію до навчального процесу, а виступають передумовою формування індивідуальної схильності індивіда до невротичного переживання ситуацій професійних змін у процесі професійного становлення. З іншого боку, фрустрації, які виникають в процесі навчання у таких індивідів можуть викликати небажані зміни на особистісному рівні: формувати негативні риси характеру, блокувати цілі навчання, переструктурувати мотиваційну спрямованість.

Мета дослідження: Виявити відмінності у проявах тривожності перед випробуваннями серед студентів педагогічного коледжу різних напрямків професійної підготовки: майбутніх учителів музики, дошкільного виховання та фізичної культури.

Об'єкт дослідження: емоційно-психологічні стани перед випробуванням у студентів з різною професійною спрямованістю.

Предмет дослідження: особливості прояву тривожності у студентів з різною професійною спрямованістю.

Дане дослідження проводилось на базі Луцького педагогічного коледжу імені Ярослава Галана зі студентами відділення «Музична педагогіка та виховання», «Дошкільне виховання» та «Педагогіка і методика середньої освіти. Фізична культура». Загальна вибірка становила 60 чоловік, з яких 22 респонденти музичного відділення (4 хлопці, 18 дівчат), 21 студент відділення підготовки учителів фізичної культури (2 дівчини, 19 хлопців), 17 студентів відділення дошкільного виховання (17 дівчат).

В процесі дослідження було використано такі методи:

1) метод групової бесіди;

2) метод експертної оцінки (куратори груп, викладачі-предметники, заступник директора з навчально-виховної роботи, психолог, бібліотекар, лаборанти);

3) метод тестів:

а) «Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Спілбергер, адаптований Ю.Л. Ханіним);

б) «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич);

в) «Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI).

Психологічне дослідження проводилось у педагогічному коледжі імені Ярослава Галана м. Луцька. В емпіричному дослідженні брали участь студенти перших курсів з різною професійною спрямованістю, а саме

майбутні учителі музики, дошкільного виховання, та фізкультури. З числа загальної вибірки по кожному з відділень вибірка становила: 22 майбутні учителі музики (4 хлопці та 18 дівчат), 17 дівчат, майбутніх учителів дошкільного виховання, 21 респондент з числа майбутніх учителів фізичної культури (2 дівчини та 19 хлопців).

Для проведення емпіричного дослідження були використані 3 методики, а саме: «Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч.Д. Спілбергер, адаптований Ю.Л. Ханіним); «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) та «Фрайбурзький особистісний опитувальник» (FPI).

Методика тривожності Ч.Д. Спілбергера була проведена в два етапи: до сесії та після сесії. Студентам були роздані бланки зі шкалами самооцінки, де вони повинні були закреслити відповідну цифру праворуч, залежно від того, як себе почували на даний момент: (1 – «ні, це не так»; 2 – «мабуть так»; 3 – «правильно»; 4 – «цілком правильно»)

Для виявлення ціннісних орієнтацій у студентів педагогічного коледжу була використана методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Студентам пропонувались дві таблиці, в кожній з яких було зазначено по 18 загальнолюдських цінностей. Завданням досліджуваних було: розмістити дані цінності по мірі їх важливості в їхньому житті.

Особистісні якості студентів педагогічного коледжу діагностувалися за допомогою Фрайбурзького особистісного опитувальника (FPI). Студентам були роздані бланки, які містили 114 питань-тверджень, що стосувалися способів поведінки особистості, станів, орієнтацій, ставлення до людей, поглядів на життя. Досліджувані могли відповісти «згідний» або «не згідний» та відмітити свій варіант відповіді у спеціальному бланку для відповідей.

За аналізом отриманих результатів у майбутніх учителів музики середні показники по групі за методикою тривожності Спілбергера такі: особистісна тривожність (ОТ) до сесії мала середній рівень, а після сесії змінилася на низький.

Аналіз методики «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) за шкалою «термінальні цінності» показав, що найважливішим (тобто на першому місці) у майбутніх учителів музики є «здоров'я» (фізичне та психічне); на другому місці стоїть «щасливе сімейне життя»; а на третьому місці – «любов».

Показники за шкалою «інструментальні цінності» засвідчили, що найважливішим (тобто на першому місці) у майбутніх вчителів музики є «чесність»; на другому місці стоїть «вихованість», «життєрадісність», «відповідальність»; на третьому місці – «освітченість».

Найменш важливими «термінальними цінностями» у майбутніх учителів музики є: на шістнадцятому місці – «свобода» та «продуктивне життя»; на сімнадцятому місці – «впевненість у собі» і на останньому місці вісімнадцятому місці – «краса природи і мистецтва».

Аналізуючи найменш важливі «інструментальні цінності» у студентів дошкільного відділення можна помітити, що на шістнадцятому місці стоїть «незалежність», на сімнадцятому місці стоять три цінності, а саме: «раціоналізм», «ефективність у справах» та «високі запити». І на останньому вісімнадцятому місці – «непримиримість до недоліків своїх та у інших».

Отже, - за результатами методики «Ціннісні орієнтації» М.Рокича було виявлено, що найбільша схожість між значимими термінальними цінностями проявляється у майбутніх вчителів музики, та студентів дошкільного відділення. Найбільша різниця між термінальними цінностями у майбутніх учителів дошкільного виховання та майбутніх учителів фізкультури. А у майбутніх вчителів музики термінальні цінності мало чим відрізняються від цінностей учителів фізичної культури.

Щодо інструментальних цінностей, слід відмітити те, що студенти музичного відділення, дошкільного і відділення фізичної культури показали схожу значиму для них усіх цінність – «засоби».

Не значимі термінальні цінності найбільше відрізняються один від одного у студентів музичного і дошкільного відділень, - там було виявлено абсолютно різні вибори. Між студентами музичного відділення та майбутніми учителями фізичної культури проявляється найбільша схожість у визначені незначимих термінальних цінностей для кожного з них.

Що стосується незначимих інструментальних цінностей, то тут схожість прослідковується між майбутніми учителями музики та дошкільного виховання. А у студентів відділення фізичної культури дані цінності дещо відрізняються від музичного та дошкільного відділень. Надзвичайно цікавим виявився той факт, що в респондентів всіх трьохвідділень на третьому місці (останньому) не значимих інструментальних цінностей є однакова цінність – «непримиренність до недоліків своїх та у інших».

Висновки:

1. Для студентів педагогічного коледжу період міжсесійних іспитів є емоційно значимим, що відзначається на зміні рівня тривожності як особистісного, так і ситуативного плану.
2. Основні форми прояву тривоги перед випробуваннями залежать від професійної спрямованості студентів, - на різних відділеннях тривожність та хвилювання проявляється по-своєму.
3. Професійна спрямованість студентів дошкільного, музичного та фізкультурного відділень накладає відбиток на системі інструментальних та термінальних ціннісних орієнтацій.

Література

1. Василюк Ф.Е. Психология переживаний. М.: Изд-во Московского университета, 1984. - 198 с.
2. Кондраш О. Хвилювання: страх перед випробуванням. – К.: Радянська школа, 1981, - 169 с.
3. Додонов Б.И. В мире эмоций. – К.: Изд-во политической литературы, 1987. – 127 с.
4. Ведяев Ф.П., Воробьева Т.М. Модели и механизмы эмоциональных у стрессов. – К.: Здоров'я, 1983. 163 с.
5. Макаренко Ю.А. Системная организация эмоционального поведения. – М.: Медицина, 1980. – 158 с.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.

Надійшла до редакції 14.07.2011

УДК 159.922.4:81'342

Проблема психофоносемантики етносів: огляд сучасної української історіографії

Мінакова І.В.

У статті представлений історіографічний огляд сучасних досліджень з одного із напрямків етнопсихолінгвістики – психофоносемантики етносів. Систематизовано праці, що присвячені дослідженню звуко символізму, звуконаслідування, етнічних інтер'єктивів, розробці прикладних комп'ютерних програм фоносемантичної експертизи емотивності тексту, проведенню психолінгвістичних асоціативних експериментів з фоносемантики, компаративному аналізу етнопсихологічно обумовлених фоносемантичних характеристик різних мов.

Ключові слова: етнопсихолінгвістика, психофоносемантика, звуко символізм, звуконаслідування, фоносемантичні характеристики, феномен милозвучності мови.

В статье представлен историографический обзор современных исследований по одному из направлений этнопсихолингвистики – психофоносемантике этносов. Систематизированы работы, посвященные исследованию звуко символизма, звукоподражания, этнических интеръективов, разработке прикладных компьютерных программ фоносемантической экспертизы эмотивности текста, проведению психолингвистических ассоциативных экспериментов по фоносемантике, компаративному анализу этнопсихологически обусловленных фоносемантических характеристик разных языков.

Ключевые слова: этнопсихолингвистика, психофоносемантика, звуко символизм, звукоподражание, фоносемантические характеристики, феномен благозвучия языка.

The article presents the historiographical review of modern researches on one of ethnic psycholinguistic directions - the ethnic psychophonosemantic. The work devoted to research of sound symbolism, sound imitations, ethnic interjective, development of the applied computer programs of phonosemantic examination of emotiveness of the text, realization of psycholinguistic associative experiments on phonosemantics, to comparative analysis of ethnopsychology caused phonosemantic characteristics of different languages are systematized.

Key words: ethnic psycholinguistic, ethnic psychophonosemantic, sound symbolism, sound imitations, phonosemantic characteristics, phenomenon of good sound of language.

Постановка проблеми. Етнопсихолінгвістика – окремий напрям етнопсихології, що досліджує етнічну варіативність мовної свідомості та мовних операцій, організацію мовленнєвих і немовленнєвих утворень, що пов'язані з процесами спілкування у різних етнічних спільнот та вплив етнічно забарвленого тексту на процеси формування та зміни етнічної самосвідомості.

Етнічна психолінгвістика містить широкий спектр напрямів досліджень, серед яких дослідження рідної мови як фактору формування етнічної свідомості, дослідження мовленнєвих актів людини як ідентифікатору етнічності, дослідження питань перекладу як процесу декодування етнічної ідентичності, дослідження мовних аспектів акультураційної етнічної стратегії тощо.

Одним з центральних напрямів досліджень у сучасній етнопсихолінгвістиці є дослідження психологічних особливостей вироблення та сприйняття етнічно маркованих лінгвістичних конструкцій, таких, як фонемі, лексеми та фразеологеми.

У даній статті зроблено спробу історіографічного огляду сучасних українських досліджень з етнопсихологічної фоносемантики.

Викладення основного матеріалу. Розгляд даного напрямку досліджень почнемо з робіт фахівців, що займаються проблемами етнічної специфіки звуко символічних систем різних мов.

Доктор філологічних наук, професор, багаторічний завідувач кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича В.В. Левицький з 60-х років минулого століття і до сьогодні плідно займається проблемами звуко символізму як «недовільного зв'язку між звучанням і значенням слова», в основі якого лежить “транспозиція одних видів почуттів у інші (зорових у моторні, моторних в акустичні тощо)” [5, с.36]. У 1992 р. прикладні дослідження В.В. Левицького знайшли своє відображення в участі у психолінгвістичному проєкті ВААЛ, що передбачав дослідження та комп'ютерне моделювання емоційного впливу фонетичної структури слів та текстів різних мов на людину. Алгоритм такої дії для української мови був розроблений В.В. Левицьким.

Колектив вчених Харківського національного університету радіоелектроніки – З.В. Дудар, С.М. Шрестха, В.О. Брусенцев, О.В. Калініченко – також займається розробкою комп'ютерно-математичної системи оцінки емоційного сприйняття людиною текстуальної інформації та редагування тексту із заданою мотиваційною функцією. С.М. Шрестха у авторефераті своєї кандидатської дисертації наголошує, що запропонована система фоносемантичної експертизи емоційного навантаження тексту залежить від фоносемантичних характеристик конкретної етнічної мови: «Исследование диссертационной работы осуществлялось на примере русского языка. Для применения данной методики в различных языковых средах необходимо выделить правила построения текстуальных данных и заполнить таблицы статистических данных и фоносемантических характеристик выбранной языковой среды» [18, с. 19].

Цікаві психометричні експерименти з фоносемантики голосних звуків української мови проводить кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова, завідувач кафедри української філології Придніпровського державного університету ім. Т.Г. Шевченка Марія Л. Микитин-Дружинець. В ході її досліджень було встановлено, що «...для більшості респондентів український звук [а] гарний, великий, грубий, світлий, сильний, холодний, швидкий, веселий, гучний, добрий; звук [о] – гарний, великий, ніжний, світлий, сильний, гарячий, повільний, веселий, гучний, добрий; звук [у] – гарний, великий, ніжний, світлий, сильний, холодний, швидкий, веселий, гучний, добрий;

звук [и] – гарний, великий, грубий, темний, сильний, гарячий, повільний, сумний, гучний, злий; звук [і] – гарний, малий, ніжний, світлий, слабкий, гарячий, повільний, веселий, тихий, добрий; звук [е] – гарний, великий, грубий, темний, сильний, холодний, повільний, сумний, гучний, злий» [10, с. 4-5]. Авторка досліджує кольорові асоціації українських голосних звуків. Так, згідно її даних, «...звук [а] респонденти охарактеризували як червоний, [о] – білий, [у] – жовтий, [и] – чорний, [і] – синій, [е] – зелений» [10, с. 4].

Науковці Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Я.К. Радевич-Вінницький та В.П. Іванишин багато років присвятили дослідженню етнічних проблем мови, зокрема психофоносемантичної проблематики. «Мелодика мовлення та деякі інші інтонаційні елементи людина засвоює ще в стані ембріона, - писали вчені у своїй знаменитій праці «Мова і нація», що витримала п'ять видань, – звукотворення формується в основному до двох років. Більше того: навіть перший крик немовляти має національно-мовний характер» [3, с. 74]. В іншій, не менш бестселлерній праці «Україна: від мови до нації» фонологічні дослідження Я.К. Радевича-Вінницького поринають у сферу компаративного звуко символізму: «В українській мові відчуття плинності, текучості пов'язане зі звуком [л], який чують українці у звуках природи (плавати, лити, булькати тощо). В японській мові такого звука немає, отже, ідея плинності та всілякі асоціації з цим звуком у японців не можуть пов'язуватися. У давньогрецькій і латинській мовах не було шиплячих звуків — не було для носіїв цих мов таких звуків і в природі (пор. укр. шум, шелест, шепіт, шурхіт та под.), відповідно, не могло бути пов'язаних із цими звуками асоціацій, оцінного ставлення до явищ тощо» [12, с. 211].

Київська дослідниця В. Ковальчук, яка досліджує звуковий символізм як неод'ємний компонент текстів українських дитячих колісанок, розглядає насиченість коліскових пісень звуком л задля надання їм «ніжності, м'якості й ласкавості», «навантаження вірша свистячими й шиплячими звуками» для відтворення «враження вітру, шелесту очерету» та звукосполучень чір, че, чі задля створення звукообразу тиші, сну [4].

Професор Львівського національного університету імені Івана Франка О.А. Сербенська, торкаючись у своїх дослідженнях питань етнічної фоносемантики, вважає небезпідставною думку про те, що «існує тісний зв'язок між мовами та кліматом. Сонце, вважають, сприяє тому, що в мові виникає більше голосних звуків. Північ має більше приголосних. Рівновага між голосними й приголосними за спостереженнями тих, кого цікавить психологія народів, встановлюється у мовах, носії яких здавна живуть у помірному кліматі... Українська мова належить до того типу, що прив'язує етнос до його природного оточення, до ландшафту, до обжитого космосу» [13, с. 76-77].

Докладне крос-культурне дослідження особливостей звуконаслідування в українській, російській та англійській мовах проводить також доцент кафедри українознавства Чернігівського державного інституту економіки і управління І.О. Гаценко, надаючи семантичну класифікацію ономапоетичних (звуконаслідувальних) слів кожної з вказаних мов та детальний опис зазначених типів та підтипів, виділяючи найпоширеніші звуконаслідувальні слова даних мов [2].

Фонетичну структуру українського звуконаслідування досліджує також дніпропетровський вчений О.В. Царук, що вважає ономапоеті «вагомим чинником, який багато в чому визначає мовну своєрідність і неповторність» [16, с. 134].

Київська дослідниця І. Мельник, поділяючи усі ономапоетичні форми на три групи – «1) первісні вигуки-комунікативи, природним субстратом яких є інстинктивні викрики людини; 2) голосові звертання до тварин; 3) ономапоетичні номени (до них належать звуконаслідування, джерелом яких є звучання, створювані: а) тваринами; б) неживими об'єктами)» [9], досліджує останню групу саме як етнічно-мовно специфічну.

Професор Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова Л.І. Мацько на прикладах з українських художніх творів аналізує звуконаслідувальні звуки, в основі значення яких «...лежить звуковий образ, створений уявою мовця на основі реально почутих звукових виявів істот, явищ, речей» [8, с. 35], а також плідно займається дослідженням інтер'єктивів – етнічно характерних вигуків, що мають емоційно-виражальне значення, надаючи семантичну характеристику вигуків, що притаманні саме українцям [7], та запозичених емоційних вигуків інших етносів, таких, як «алло», «браво», «біс», «баста», «віват», «віра», «гайда», «гвалт», «караул», «марш», «полундра», «ура», «сос» [6].

Емотивні та волевитивні вигуки, притаманні німцям, аналізує В. Тесля, дослідниця Київського національного лінгвістичного університету [14].

Важливе значення для етнопсихолінгвістики мають наукові розвідки вчених кафедри сучасної української мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Так, доктор філологічних наук, професор П.С. Вовк, компаративно зіставляючи фонетичні системи української, російської та польської мов, доходить висновку, що диференційною ознакою української фонологічної системи є твердість-м'якість, російської – дзвінкість-глухість, а «...українську і польську мови об'єднує також опозиція зімкненості – щільності». П.С. Вовк наголошує, що «...за кількістю м'яких приголосних у фонологічній системі українська мова значно перевищує російську й польську» [1].

В свою чергу, доктор філологічних наук, професор Ю.Л. Мосенкіс, розглядаючи феномен милозвучності української мови, зазначає, що «чергування голосних і приголосних в українській мові, яке відображає тенденцію до рівномірної послідовності ПГПГ (П – приголосний, Г – голосний), усвідомлюється носіями мови як милозвучність» [11].

Багаторічний завідувач Лабораторії експериментальної фонетики Київського державного університету імені Тараса Шевченка, професор кафедри української мови Вінницького педагогічного інституту, а з 1992 р. завідувач кафедри української мови Університету «Києво-Могилянська академія» Н.І. Тоцька, досліджуючи ті фонетичні особливості, які «...забезпечують сприймання української мови як приємної, звучної, наспівної» [15, с. 4], наголошує, що милозвучність української мови забезпечує її висока вокалічність, підкреслюючи, що народнопоетичне мовлення, яке найбільш збереглося як етнічно-мовне, містить 45-46% голосних, а літературна

українська мова – до 42% [15, с. 5]. Також посилюють вокалічність сонорні (приголосні, що складаються з голосу й шуму з перевагою голосу), які разом із голосними складають 70%. Українську вокалічність Н.І. Тоцька пов'язує і з неконцентрованим словесним наголосом, на протигагу ритмічній структурі російської мови, що «характеризується значним посиленням наголошеного складу порівняно з ненаголошеними» [15, с. 7]. Такий плавний український мовленнєвий ритм має аналогію із «ритмом музичним, пісенним і природно пояснює, чому українська мова сприймається як особливо музикальна» [15, с. 7].

Не можна не згадати значну наукову постать в українській фонології – випускника та викладача Харківського університету, пізніше – німецького та американського професора Ю.В. Шевельова. Виходячи з положення про те, що «загальне твердження, що нація є нацією лише тоді, коли, крім спільних рис, її члени мають волю бути однією нацією, стосується, *mutatis mutandis*, і фонологічних явищ тієї чи тієї мови», Ю.В. Шевельов у своїй фундаментальній праці «Історична фонологія української мови» дав ретельний огляд фонологічної еволюції української мови, порівняв основні фонологічні характеристики української мови з характеристиками білоруської, російської, польської, болгарської, румунської, угорської, східнословачьких, тюркських мов та ідишу, здійснивши детальний аналіз фонологічних звукозмін в українській мові під впливом історично контактних етносів, та зробив висновок щодо переважання внутрішніх етнопсихологічно мотивованих змін української фонетичної системи: «Всі спільні та стимульовані звукозміни проходили в певному суголосі з фонологічними тенденціями, спричиненими ситуацією в українській системі фонем як такої, і не збивали українську мову з її “природного”, тобто внутрішньо мотивованого, шляху еволюції. Ба більше, беручи до уваги очевидний брак самостійності в політичній історії України, самі їх число є порівняно незначне. Характер і спрямованість звукозмін в цілому визначалися внутрішніми чинниками. Натомість зовнішні чинники більше впливали на кшталтування й перекуштування українських діалектів та географічних меж їх поширення» [17, с. 1051].

Висновки. Таким чином, виходячи з вищеприведеного історіографічного огляду сучасного стану розвитку досліджень з етнічної психофоносемантики в Україні, можна виокремити наступні теоретичні та прикладні напрями етнопсихолінгвістичних досліджень в даній галузі:

- дослідження етнопсихологічних аспектів звукосимволізму та звуконаслідування (Я.К. Радевич-Вінницький, В.П. Іванишин, В. Ковальчук, І.О. Гаценко, О.В. Царук, І. Мельник);
- розробку пов'язаного з цим комп'ютерного моделювання емоціонального впливу фонетичної структури слів та текстів різних мов на людину (В.В. Левицький, С.М. Шрестха);
- проведення психологічного експерименту з психофоносемантики та кольорових асоціацій голосних звуків української мови (М.Л. Микитин-Дружинець);
- дослідження питання залежності етнічної фоносемантики від кліматично-географічних умов (О.А. Сербенська);
- дослідження етнічно характерних вигуків, що мають емоційно-виражальне значення (Л.І. Мацько, В. Тесля);
- компаративний аналіз фонетичних характеристик різних мов шляхом порівняння дуальних опозицій «твердість-м'якість», «дзвінкість-глухість», «зімкненість-щілинність» та дослідження чергування голосних і приголосних, ритміки мов, милозвучності української мови (П.С. Вовк, Ю.Л. Мосенкіс, Н.І. Тоцька, Ю.В. Шевельов).

Приведений історіографічний огляд досліджень з психофоносемантики етносів в сучасній Україні свідчить, що даною проблематикою в основному цікавляться фахівці філологічної та математичної галузей. Їх дослідження містять значний масив напрацювань для аналізу етнопсихологів та являють собою основу подальших теоретичних та прикладних досліджень в рамках сучасної етнопсихолінгвістики.

Література

1. Вовк П.С. Типологічне зіставлення української, російської, польської мов [Електронний ресурс] / П.С. Вовк // Українське мовознавство. – 2004. – Вип. 29-30. – Режим доступу: <http://www.mova.info/Page3.aspx?l1=124>
2. Гаценко І.О. Типологічні особливості звуконаслідувальних слів (на матеріалі української, російської та англійської мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / І.О. Гаценко. – К., 2003. — 19 с.
3. Іванишин В., Радевич-Вінницький Я. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Вінницький. – Дрогобич : Відродження, 1994. – 218 с.
4. Ковальчук В. Типи інтенсифікації фонетичного значення в колісковій пісні [Електронний ресурс] / В. Ковальчук. – Режим доступу: <http://www.mova.info/Page3.aspx?l1=124>
5. Левицький В.В. Символічні значення українських голосних і приголосних / В.В. Левицький // Мовознавство. – 1973. – № 2. – С. 36-49.
6. Мацько Л.І. Вигуки іншомовного походження / Л.І. Мацько // Культура слова: Зб. статей. – К. : Наукова думка, 1984. – Вип.27. – С.39-43.
7. Мацько Л.І. Інтер'єктиви в укр. мові / Л.І. Мацько. – К. : КДПІ, 1981. – 129 с.
8. Мацько Л.І. Стилістичні функції звуконаслідувальних слів / Л.І. Мацько // Культура слова: Зб. статей. – К. : Наукова думка, 1982. – Вип. 22.-С.35-39.
9. Мельник І. Фонетична структура українських ономапопей як джерело вивчення національно-мовної специфіки [Електронний ресурс] / І. Мельник. – Режим доступу: <http://www.mova.info/Page3.aspx?l1=124>
10. Микитин-Дружинець М.Л. Психофоносемантика жіночого іменника / М.Л. Микитин-Дружинець // Записки з ономастики: Зб. наук. праць. – Вип. 11. – Одеса : Астропринт, 2008. – С. 3-8.
11. Мосенкіс Ю.Л. Феномен милозвучності як матеріал спецкурсу «Живомовні джерела

української мови» [Електронний ресурс] / Ю.Л. Мосенкіс. – Режим доступу: <http://www.mova.info/Page3.aspx?l1=124>

12. Радевич-Винницький Я. Україна: від мови до нації / Я. Радевич-Винницький. – Дрогобич : Відродження, 1997. – 360 с.
13. Сербенська О. Роль аудіовізуальних засобів у творенні звукового образу Держави / О. Сербенська // Українська мова і держава. — К. : Бібліотека українця, 2001. — С. 75-79.
14. Тесля В. Семні характеристики вигуків німецької мови / В. Тесля // Наукові записки Київського національного лінгвістичного університету. –Серія: філологічні науки. – Вип. 81(4). – С. 327-333.
15. Тоцька Н.І. Засоби милозвучності української мови / Н.І. Тоцька // Українське мовознавство. – К. : ВПЦ “Київський університет”, 2000. – Вип. 22. – С. 3-9.
16. Царук О. Українська мова серед інших слов’янських мов: етнологічні та граматичні параметри / О. Царук. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 1998. – 323 с.
17. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови / Ю. Шевельов ; [пер. з англ. С. Вакуленко та А. Даниленко]. – Харків : Акта, 2002. – 1054, XII с., 4 мапи.
18. Шрестха С.М. Кількісні оцінки фоносемантичних характеристик текстів природної мови та їх використання в системах штучного інтелекту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.13.23 «Системи та засоби штучного інтелекту / С.М. Шрестха. – Харків, 2005. – 20 с.

УДК 159.923.2

Статеворольовий аспект сприйняття жіночих соціальних ролей у андрогінних юнаків

Митроченко А.В.

Данная статья посвящена изучению многообразия стереотипов андрогинный юношей относительно социальных женских ролей. Проведен теоретический анализ подходов к изучению как андрогинных гендерных структур, так и различных других полоролевых идентичностей. Описано исследование, в котором изучается отношение юношей к ключевым фигурам в ближайшем окружении и к женщинам, которые играют разные роли в их жизни. Сделаны выводы относительно особенностей юношеского восприятия женских ролей в зависимости от структуры гендерной идентичности юношей и их эмоционального восприятия.

Ключевые слова: гендерная идентичность, социальные роли, Я-концепция

Дана стаття присвячена вивченню різноманіття стереотипів андрогінних юнаків щодо соціальних жіночих ролей. Проведен теоретичний аналіз підходів до вивчення як андрогінний гендерних структур, так і різних інших статеворольових ідентичностей. Описане дослідження, яке вивчає ставлення юнаків до ключових фігур у найближчому оточенні та до жінок, які відіграють різні ролі у їхньому житті. Зроблено висновки щодо особливостей юнацького сприйняття жіночих ролей в залежності від структури гендерної ідентичності юнаків та їх емоційного сприйняття.

Ключові слова: гендерна ідентичність, соціальні ролі, Я-концепція

This article is devoted to the study of diversity androhinnyh stereotypes about young women's social roles. The theoretical analysis approaches to study how androhinnyu gender structures and various other sexrole identities. Described research that examines attitudes Under the key figures in the neighborhood and to women who play different roles in their lives. The conclusion about the characteristics of youth perceptions of female roles, depending on the structure of gender identity boys and their emotional perception.

Key words: gender identity, social roles, self-concept

Актуальність: Велика кількість сучасних досліджень, спрямованих на вивчення гендерної складової Я-концепції дають можливість розширити поле дослідження до меж соціальних стосунків. Особливо цікавими є вивчення очікувань чоловіків відносно жінок, які виконують різні соціальні ролі. З одного боку це дасть можливість виділити певні стереотипи жіночої поведінки, які приписують юнаки жінкам різного соціального статусу, з іншого боку, отримані дані будуть ключем до розгадки особливостей чоловічої статеворольової ідентичності, оскільки вона формується під впливом стереотипів жіночності та чоловічості. В соціумі проблеми однієї «половини» завжди прямим або непрямим чином відбиваються на становищі і стані іншої. [1].

Також, як вказує О. С. Кочарян, на сучасному етапі розвитку українського суспільства розмитий образ маскулінності, через заданий ззовні широкий спектр варіантів маскулінних проявів, утруднює соціальну фільтрацію бажаної поведінки та призводить до «девальвації мужності» [4].

Метою статті є вивчити питання особливостей сприйняття жінок у різних соціальних ролях андрогінними юнаками.

Постанова проблеми: Розглядаючи природу гендерних відмінностей, а так само структуру гендерних ролей можна відзначити, що в механізмах розвитку особистості вони виступають багаторівневим фактором який є її стрижневою складовою, що залежить від соціокультурних умов. Охоплюючи практично все поле соціальних стосунків статева роль включається в процеси самовизначення особистості вже з першого року життя. Впливаючи, як на біогенні процеси особистості, так і соціогенні, гендер формує і наповнює як суб'єктивний світ особистості, так і об'єктивне соціальне середовище цієї особистості, тим самим детермінує її діяльність.

Аналізуючи сучасні підходи до вивчення процесу формування та розвитку статево-рольової ідентичності, Н. А. Шухова визначає її як багаторівневу систему стосунків особистості з тілесними, психофізіологічними, психологічними та соціокультурними значеннями маскулінності та фемінінності як незалежних вимірів, та вказує на два типи концепцій, що визначають природу статево-рольової ідентичності.

Психоаналітичний підхід та феміністський психоаналіз є есенціалістськими, які визначають важливі властивості, які відрізняють чоловіків та жінок об'єктивною даністю, при цьому культура тільки оформлює та регулює їх прояви. Всі інші підходи – конструктивістські: вони вважають статево-рольову ідентичність продуктом культури та суспільних стосунків, які нав'язують індивідам відповідні уявлення та стереотипи поведінки [5].

У визначенні структурних моделей статево-рольової ідентичності багато розбіжностей між різними теоріями. Спірним питання є первинність елементу маскулінності або фемінінності й можливість їх співіснування. В психоаналітичних концепціях З.Фрейда, К.Хорні, К.Г.Юнга та в теорії «зв'язку з об'єктом» є думка, що між маскулінністю та фемінінністю існує відношення боротьби, в інших теоріях статі – компліментарності. В низці концепцій (теорія З.Фрейда, К.Хорні та теорія «зв'язку з об'єктом»: Л.Вейсман, Ф.Парсонс) існує ідея, що психіка людини не може одночасно містити як маскулінні, так і феміні елементи. Якщо ж обидва ці елементи і співіснують, то вони не рівноцінні: один елемент охоплює зрілі тенденції, а другий – інфантильні, або регресивні (аналітична теорія К.Г.Юнга, теорія генезісу маскулінності: Ю.Є.Альошина, А.С.Волович). Деякі автори вважають, що ознакою психічного здоров'я є співіснування двох

психічних іпостасей – маскулінності та фемінності (представники теорії соціального научення та нової психології статі: С.Бісарія, С.Н.Джеклін, Е.Е.Маккобі, С.Харвей) [2].

Виділення типів статевої ідентичності тісно пов'язане з проблемою визначення статевої ідентичності. Авторами виділяється три основні статевої ідентичності моделі: континуально-альтернативна, ортогональна (О.Вейнінгер, Д.М.Ісаєв, В.Є.Каган) та андрогінна. порівнюючи ці три основні статевої ідентичності моделі, необхідно сказати, що вони не є взаємовиключними, вони пояснюють різні випадки статевої ідентичності особистості.

За континуально-альтернативною моделлю між маскулінністю та фемінністю при максимальному прояві існує відношення взаємовиключення, а при середньому між ними виникає відношення взаємозалежності [3]. Таким чином, континуально-альтернативна модель валідна лише за полюсів маскулінності та фемінності, а при середньому їх прояві валідною є ортогональна модель, за якою маскулінність та фемінність взаємозалежні. Концепція психологічної андрогінності, сформульована С.Бем, О.Вернінгером, А.Константинополем, У.Мейнуорингом, В.Фліссом називає чотири статевої ідентичності типи: маскулінний, фемінний, андрогінний та недиференційний. Всі ці моделі можуть бути використані при вивченні статевої ідентичності особистості [2].

Одним з факторів, що впливають на співвідношення маскулінності та фемінності є вік особи. Для підлітків, наприклад, статевої ідентичності норми є незціпленими у структурі особистості. У рамках такої незрілої структури симптомокомплекс маскулінності-фемінності маскулінність утворює внутрішню єдність з фемінністю. До 15-16 років відбувається відокремлення маскулінності та фемінності, вони стають незалежними [3]. Деякі автори вказують на те, що на формування статевої ідентичності так само впливають стосунки статей, а точніше дисгармонійні взаємовідносини статей призводять до формування неадекватної статевої ідентичності, яка, в свою чергу, сама починає впливати на ці взаємини.

За даними А. Адлера (1998), К. Хорні (2002), А. Лоуен (1998) відомо, що проблеми стосунків між статями найчастіше пов'язані з неприйняттям своїх гендерних ролей, що зачіпають не стільки когнітивну, скільки емоційну сферу особистості і часто призводять до невротизації і соматизації особистості.

О. С. Кочарян вказує на те, що дитяча пріхильність хлопчиків до жіночого образу, їх реальні фемінно-орієнтовні особистісні утворення з віком трансформуються у ІДЕАЛ-утворення дорослих чоловіків. Ці ідеальні образи жіночності регулюються поведінку чоловіків та визначають їх соціальну адаптованість

Таким чином, дослідження образів жіночих соціальних ролей у юнаків стає цінним з точки зору формування зрілої та повноцінної андрогінної ідентичності.

У нашому дослідженні прийняли участь студенти фізико-технічного факультету віком 19-20 років у кількості 24 осіб.

Для вивчення комплексу рис маскулінності та фемінності ми використали модифіковану методику АСЛ (Кочарян, Фролова). Ця методика окрім визначення рівнів маскулінності/фемінності дозволяє також визначити один з трьох типів структури статевої ідентичності сфери: континуально-альтернативна, континуально-ад'юктивна, андрогінна.

Для аналізу взаємодії різноманітних ролевих, емоційних, ідентифікаційних компонент використовувався метод особистісного диференціала. Випробовувані оцінювали себе; жіночі соціальні ролі: Домогосподарка, Мати, Жінка керівник, Дружина, Подруга, Коханка; батьківські фігури: мати, батько; почуття: радість, страх, любов, гнів; секс.

Ми намагалися виділити максимально поширені і різноманітні жіночі ролі, які були б значимі для всіх чоловіків. Ми припускали, що з оцінкою жіночих ролей можуть бути пов'язані образи найбільш значущих фігур – батьків. Хоча семантичний диференціал дає уявлення про емоційну оцінку образів, ми б хотіли уточнити та диференціювати емоціональне ставлення. Саме тому ми просили оцінити базові почуття - два позитивні та два негативні – для співставлення них з оцінюваними образами.

Для вираження рівня ідентифікації з батьківськими фігурами ми використовували показник кореляції між особистісними диференціалами для себе, мати та батька.

В результаті підрахунку модифікованої АСЛ шкали були отримані наступні результати:

Середній показник за шкалою маскулінності: 0,697 (показник наведений у вигляді відсотка від максимально можливого за шкалою), за шкалою фемінності - 0,613. 84% респондентів потрапили в зону андрогінної ідентичності, 16% - в зону континуально-альтернативної моделі організації симптомокомплекс маскулінності / фемінності.

Таким чином ми виділили групу випробовуваних з андрогінною ідентичністю і подальші підрахунки робили для цієї групи.

В результаті підрахунку факторів Оцінка, Сила, Активність для жіночих соціальних ролей за всіма факторами ролі отримали негативні показники, тобто в сприйнятті випробовуваних на фоні низької оцінки, ролі сприймаються слабкими і пасивними.

Найбільш високо оцінюється роль домогосподарки (-1,06), а найнижче - роль жінки керівника (-1,61). Близько оцінюються ролі матері (-1,51), дружини (-1,57), подруги (-1,46). Відносно високо оцінюється роль коханки (-1,26).

По фактору сили відносно більш сильною оцінюється роль жінки керівника (-1,05), а найслабшою - роль матері (-2,43). Роль подруги (-1,79) і коханки (-1,74) знаходяться за силою

поруч. Сила ролі домогосподарки (-1,85) так само оцінюється досить низько.

За фактором активності вище всіх оцінюються ролі коханки (-0,64) і подружки (-0,71), а найменш активними вважається роль жінки керівника (-2,05). Поруч знаходяться ролі дружини (-0,81) і домогосподарки (-0,76). Роль матері (-1,01) за активністю знаходиться між ролями дружини і жінки керівника.

Наочно дані, отримані за особистісним диференціалом, наведені в Таблиці 1.

Таблиця 1

	Д	М	Жк	Др	П	К
оцінка	-1,06	-1,51	-1,61	-1,57	-1,46	-1,26
сила	-1,85	-2,43	-1,05	-2,19	-1,79	-1,74
активність	-0,76	-1,01	-2,05	-0,81	-0,71	-0,64

Не дивлячись на те, що оцінки жіночих ролей за особистісним диференціалом доволі близькі одна до одної, можна виділити певні тенденції. Жінка керівник сприймається як неспроможна встановити контакт, досягати мети, неенергійна. Мати та дружина сприймаються як найбільш залежні та слабкі, та мають низький вплив на життя досліджуваних.

Одночасно із сприйняттям жіночих ролей як слабких та пасивних, досліджувані віддаляють та відокремлюють від себе такі ролі як неприйнятні.

В результаті кореляційного аналізу оцінок жіночих соціальних ролей виявилось, що юнаки слабо диференціюють дані ролі, тобто всі досліджені ролі включаються в загальне сприйняття жінки.

В результаті підрахунку факторів Оцінка, Сила, Активність для батьківських фігур та «Я» можна відзначити наступне. Фігура матері (1,96) отримала оцінку вище фігури батька (1,6). Цікаво, що при цьому «я» (1,01) оцінюється найнижче.

По фактору сили вище оцінюється постать батька (1,34), а фігура матері (1,07) - нижче. Цілком очікувана ситуація оцінки батька, як більш сильної постаті.

За фактором активності вище оцінюється постать матері (1,44), нижче оцінюється постать батька (0,97), тобто жіноча фігура вважається більш активною, ніж чоловіча.

Наочно дані, отримані за особистісним диференціалом, наведені в Таблиці 2.

Таблиця 2

	я	батько	мати
оцінка	1,01	1,60	1,96
сила	0,79	1,34	1,07
активність	0,68	0,97	1,44

В цілому, усі оцінки батьків за особистісним диференціалом вищі за оцінки «Я». Слід відзначити, що на відміну від оцінок жіночих фігур, всі оцінки позитивні. Різниця у величині показників за шкалами «оцінка» та «активність» у фігурах мами та тата свідчить про розподіл обов'язків, які вони виконують у сім'ї. Кореляційний аналіз зв'язку між образами себе та батьків показав значимий позитивний зв'язок між образом себе та постаттю матері (0,551 при $p=0,05$).

В результаті підрахунку факторів Оцінка, Сила, Активність для почуттів (радість, страх, любов, гнів) та сексу їх можна розташувати в такій ієрархії. Найбільшу оцінку отримало почуття любові (2,05), нижчу почуття страху (-0,79). Почуття гніву (-0,63) перебуває близько до почуття страху. Почуття радості (1,90) і секс (1,88), так само як і любов оцінюються позитивно високо, практично на одному рівні.

По фактору сили вище всіх оцінюється секс (0,9), а нижче всіх оцінюється почуття страху (0,04). За силою почуття радості (0,76) і любові (0,81) знаходяться поруч і теж позитивно оцінюються. Почуття гніву (0,61) перебувати близько до групи почуттів радість, любов і сексу.

За фактором активності вище всіх оцінюється почуття гніву (1,04). Близько до гніву знаходиться секс (0,98). Найменш активними вважається почуття страху (-0,14). Крім цього почуття радості (0,89) і любові (0,79) також оцінюються позитивно.

Наочно дані, отримані за особистісним диференціалом, наведені в Таблиці 3.

Таблиця 3

	Р	Ст	Л	Г	С
оцінка	1,90	-0,79	2,05	-0,63	1,88
сила	0,76	0,04	0,81	0,61	0,90
активність	0,89	-0,14	0,79	1,04	0,98

Досить різноманітні оцінки за шкалами диференціала можуть свідчити про високий емоційний інтелект піддослідних.

У результаті проведеного кореляційного аналізу був виявлений зв'язок (при $p = 0,05$) між показниками за шкалою фемінінності і показниками: за фактором активності у ролей Домогосподарки (-0,671), Подруги (-0,663), Коханки (-0,634); за фактором оцінки у ролей Подруги

(-0,671), Коханки (-0,712); за фактором сили у ролі Подруги (-0,611).

Значний негативний кореляційний зв'язок між фемінінністю випробуваних та шкалою «оцінка» та «активність» для ролей коханки та подруги, може свідчити про те, що разом із зростанням фемінінності відбувається інфляція якостей коханки та подруги, які представляють сексуальний інтерес та найбільш наближені до зони пошуку взаємостосунків. Можливо така ситуація виникає за умов тиску на фемінінну особистість у чоловічому оточенні.

Був виявлений зв'язок (при $p = 0,05$) між показниками за шкалою маскулінності і показниками за фактором активності для ролей Подруги (-0,612) і Дружини (-0,634).

Так само були виявлені зв'язки між факторами оцінки та сили у ролі Жінки керівника - 0,683 (при $p = 0,05$), і між факторами оцінки та активності у ролі Коханки - 0,664 (при $p = 0,05$).

У результаті проведеного кореляційного аналізу жіночих ролей і почуттів були отримані наступні результати.

З жіночими ролями, за винятком ролі жінки керівника, позитивно корелюють (при $p = 0,01$) усі позитивні переживання (радість, любов) і секс. Особливо сильно (при $p = 0,0005$) в роль матері включено тільки почуття любові (0,663). На такому ж рівні почуття любові і секс включені в ролі дружини, подруги і коханки. При цьому почуття радості дуже сильно включено тільки в роль дружини (0,653).

Таким чином, можна сказати, що жінки в різних ролях, за винятком жінки керівника, представляють для досліджуваних різного рівня інтерес і пов'язані тільки з позитивними переживаннями.

Наочно дані, отримані за особистісним диференціалом, наведені в Таблиці 4.

Таблиця 4

	Д	М	Жк	Др	П	К
Радість	0,542	0,639	0,403	0,653	0,624	0,597
Страх	-0,131	-0,212	-0,015	-0,194	-0,160	-0,189
Любов	0,567	0,663	0,449	0,715	0,702	0,670
Гнів	0,146	0,020	0,288	0,057	0,066	0,062
Секс	0,580	0,633	0,463	0,689	0,688	0,672

При $p=0,01$

Підбиваючи підсумки дослідження можна відзначити, що юнаки з андрогінною ідентичністю ідентифікують себе з матерями. Загальна оцінка жіночих ролей є негативною. У рамках андрогінної ідентичності збільшення фемінінності веде до знецінення якостей пов'язаних з ролями подруги та коханки. На фоні негативної оцінки жіночих ролей з ними пов'язані тільки позитивні почуття. Жінка керівник, незважаючи на загальну емоційну нейтральність і низьку оцінку, пов'язана з негативними почуттями сильніше за інших. Важливою характеристикою жіночих ролей загалом є їх активність.

Висновки: андрогінна модель ідентичності у сучасному українському суспільстві є дуже поширеною серед молоді. Саме цьому вивчення особливостей психічного відображення особистостей з андрогінною ідентифікацією набуває особливої актуальності. Нам вдалося в нашому дослідженні виділити стійкі паттерни сприйняття жінок андрогінними чоловіками, що може бути цікавим для використання психологами консультантами у особистісному консультуванні та HR-практиці.

Література

1. Алексеева А.В. Психологічна стаття як чинник становлення особистісної ідентичності у юнацькому віці: Автореф. дис. кандидата психол. наук / Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
2. Бондаренко Л. Ю. Методологические аспекты социологического анализа гендерной проблематики // Социальное знание в поисках идентичности. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научной конференции. Издательство «Водолей». Томск. 1999. С. 156-159.
3. Дорошенко Н.М. гендерна детермінація вибору студентами поведінки в конфлікті: Автореф. дис. кандидата психол. наук / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка, Акад. пед. наук – К., 2003. – 19 с.
4. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности-феминности в норме и патологии). – Х.: Основа, 1996. - 139 с.
5. Кочарян А.С., Жидко М.Е., Кочарян И.А. Полоролевая идентичность современных украинских мужчин // Гуманітарний часопис. – 2005. -№1. – С. 109-116.
6. Шухова Н.А. Влияние гендерной идентичности на социально-психологическую адаптацию мужчин: Автореф. дис. кандидата психол. наук / Ярославский университет им. П.Г.Демидова. – Ярославль, 2004. – 22 с.

УДК 159.952.12

Рівнево-координатна модель дистрибуції уваги

Митроченко О.Є.

Представлений теоретичний аналіз питання організації розподілу та переключання уваги. Наведена характеристика рівнево-координатної моделі дистрибуції уваги, яка зображує особливості дистрибуції в залежності від умов та характеристик виконуваної задачі. За основні параметри моделі обрані кількість суміщених завдань, їх зміст, важкість та конкурентність. Зроблено висновок, що дистрибуція уваги може відбуватися як на одному рівні (в межах однієї задачі), так і на декількох (якщо виконуване завдання є складовою частиною складно організованої діяльності).

Ключові слова: дистрибуція, розподіл та переключання уваги, моделювання уваги, сенсомоторні дії.

В статье приведен теоретический анализ вопроса организации распределения и переключения внимания. Представлена характеристика уровнево-координатной модели дистрибуции внимания, которая отображает особенности дистрибуции в зависимости от условий и характеристик выполняемой задачи. В качестве основных параметров модели были взяты количество совмещенных задач, их содержание, сложность и конкурентность. Автором сделано заключение, что дистрибуция внимания может происходить как на одном уровне (в пределах одной задачи), так и на нескольких (если выполняемое задание является составной частью сложно организованной деятельности).

Ключевые слова: дистрибуция, распределение и переключение внимания, моделирование внимания, сенсомоторные действия.

Theoretical analysis of issues of distribution and switching of attention is presented in this article. The characteristics of level-coordinate model of distribution of attention, which depicts the features of distribution depending on the conditions and characteristics of the tasks which is performed. As basic parameters of the model there were selected number of combined tasks, their content, difficulty and competition. It was concluded that the distribution of attention can occur both at the same level (within one problem) and on several (if the task is a difficult part of organized activities).

Key words: distribution, distribution and switching of attention, modeling attention, sensory-motor actions.

Після спаду інтересу до моделювання уваги, який відзначався у когнітивній психології у 50-70-ті роки, нова хвиля теоретичних та експериментальних розробок з'явилася останнім часом. Це пов'язано з тим, що більшість сучасних професій є багатоопераційними та пов'язаними з координуванням різних дій та ліній контролю. Увага, основною функцією якої є така координація, знову посіла центральне місце у наукових дослідженнях, що стосуються виконання людиною різноманітних перцептивно-моторних дій, та розробок дружніх інтерфейсів для взаємодії складних об'єктів керування та операторів. Виникає проблема створення систем, відповідальних за реєстрацію та інтерпретацію психічного стану людини (зокрема, некомандні інтерфейси, метод ландшафтів уваги, та ін.) [2].

Метою статті є представлення рівнево-координатної моделі, що вміщує як ендогенні, так і екзогенні фактори дистрибуції уваги.

Як показало наше дослідження [.], проведене на великій кількості досліджуваних (більше 800 чол.), дистрибуція уваги є складною системою взаємодії факторів, що впливають на нестійкий баланс у процесах розподілу та переключання уваги. Головними векторами цієї взаємодії є рівнева організація діяльності, узгодженість-конкурентність завдань та рівень їх складності.

Рівневі уявлення про устрій уваги є досить різноманітними, але всі вони підкреслюють вплив великої кількості факторів на її організацію. І.С.Уточкіним були виділені основні принципи рівневої організації уваги: наявність фонових та провідних рівнів, різний ступінь усвідомленості та продуктивності атенційних процесів на різних рівнях та підпорядкування фонових рівнів провідним [8].

Вітчизняні теоретичні розробки рівневих моделей найчастіше базуються на принципах багаторівневої побудови руху М.О.Бернштейна [1, 3, 8.]. Ідея специфічних атенційних процесів для моторної складової різного ступеню складності є дуже поширеною. Такі моделі є досить широкими, проте перебіг дистрибуції у них не розглянутий.

Умови дистрибуції уваги (її переключання та розподіл) є найбільш суперечливим питанням різних теорій уваги. Найпопулярнішими конкурентними теоріями є теорія «вузького місця» Д.Бродбента та ресурсна теорія Д.Канемана [5].

За теорією Бродбента паралельна переробка відбувається лише на вході, на елементарному рівні аналізу, а вже після „фільтру” сигнали переробляються послідовно. Два одночасно сприйняті сигнали можуть бути обидва усвідомлені, однак з різницею у часі. Якщо ж переробка першого сигналу займе багато часу, то інший сигнал, який перебуватиме у тимчасовому сховищі, буде втрачено.

Е.Трейсман розвиваючи погляди Бродбента, у своїх ранніх роботах припускала можливість паралельної переробки одночасних входів, навіть при довільному зосередженні на одному з них. Пізніше вона вказувала, що одночасна переробка можлива різними аналізаторами, а у межах одного – неможлива.

Д. Канеман вважає за можливу паралельну переробку одночасних входів, однак вказує на високу імовірність інтерференції між ними.

Ми пропонуємо рівневу модель дистрибуції уваги, яка поєднає ці погляди. Вона враховує вплив характеристик задач, їх вимог та власну спрямованість суб'єкта уваги, його активність та зусилля.

Ми провели дослідження перебігу дистрибуції уваги у чотири етапи.

На першому етапі дослідження ми вивчали успішність функціонування уваги в умовах виконання одного завдання та поєднання двох задач одного рівня складності. У експерименті був використаний модифікований нами лабораторний пристрій для вивчення вправних ручних рухів [4]. Задачею випробуваних було виконання простих дій у певному обсязі окремо кожною рукою, а потім сумісне виконання тих самих дій обома руками одночасно. За результатами емпіричного дослідження ми визначили наступне. Існують такі прості дії, які не потребують надбання навички виконання і які можуть з легкістю суміщатися. У цьому випадку увага функціонує у режимі розподілу та ефективно обслуговує суміщені дії. Для оцінки ефективності дистрибуції уваги на цьому та подальших етапах ми обчислювали розроблений нами коефіцієнт дистрибуції (Кд), який дозволяє порівнювати успішність окремого та суміщеного виконання задач [4, 6].

На другому етапі вивчався вплив складності задачі на показники уваги, а саме успішність розподілу і переключання уваги у простій і складній сенсомоторній задачі. Використовувались лабораторні пристрої, за допомогою яких були відтворені прості та складно координовані сенсомоторні задачі. За результатами експерименту було з'ясовано, що ускладнення рухів або наявність надлишкових елементів у перцептивному полі утруднює розподіл уваги, тому увага частіше перемикається з однієї дії на іншу [4].

На третьому етапі ми вивчали особливості уваги в умовах виконання завдання, яке потребувало залучення різних рівнів планування дії. З цією метою ми використали розроблену нами методику «Модифікована коректурна проба». Випробувані повинні були одночасно виконувати дії, різного ступеню складності та узагальненості: пошук заданих літер, слів та речень, що утворюються, а також визначення змісту тексту, до якого належать речення. Після обчислення часу виконання завдання та аналізу самозвітів, ми встановили, що всі ці дії мають складні зв'язки між собою та потребують певної координації. Ця координація комусь вдається легко, але є такі виконавці, що не можуть поєднати ці дії у одному часо-просторі та віддають перевагу одному чи декільком з них. Ми визначили, що дистрибуція можлива не лише між поєднаними діями (по горизонталі), але й між різними рівнями планування дії, якщо окремі дії є складовими більш укрупнених одиниць діяльності [5].

На четвертому етапі ми вивчали показники уваги в умовах варіювання параметрів суміщення двох дій. Ми контролювали такі параметри, як узгодженість/неузгодженість суміщених дій, їх схожість/несхожість та можливість їх генералізації у загальну конфігурацію. На цьому етапі ми залучили комп'ютерні методики дослідження уваги.

У експерименті випробувані повинні були слідкувати за змінами положення мітки-стимулу та фіксувати його за допомогою відповідних клавіш. Як у попередніх завданнях ми порівнювали окреме виконання завдання кожною рукою із суміщеним (обом руками). Фактори узгодженості та схожості ми впровадили за допомогою варіювання характеру руху міток-стимулів. Рухи могли бути односпрямованими, дзеркально орієнтованими, довільними, скупченими або рознесеними у просторі. За результатами емпіричного дослідження ми визначили, що розподіл уваги тим імовірніший, чим простіше об'єднати суміщені дії у спільну конфігурацію [6].

На основі всіх отриманих даних ми змодельовали процес дистрибуції уваги.

Запропоновану модель ми означили як координатну, оскільки основні фактори, які впливають на дистрибуцію уваги ми розмістили на координатні вісі трьохмірної координатної системи. Віддаленість точки відповідає вираженості відповідного фактору у конкретній задачі – чим далі від нуля, тим більше вплив фактору. Крім того, означення моделі, як рівневої, свідчить про представленість уявлень про рівневий устрій уваги.

Вісь «рівень складності» відображає діапазон, з одного боку, об'єктивних показників складності завдання (кількість складових частин завдання, різноманіття відповідних дій виконавця, тощо), з іншого боку, суб'єктивну важкість завдання (наявність необхідного досвіду, відповідність психічного потенціалу меті задачі). Складність завдання обумовлюється також залученою кількістю рівнів контролю виконуваної дії. Ми виділяли чотири рівні контролю дії, тож завдання могли потребувати від одного до чотирьох рівнів.

Зміст рівнів контролю залежить від характеристик матеріалу, з яким взаємодіє суб'єкт. Наприклад, на вербальному матеріалі можна виділити такі складові рівні контролю: рівень окремих літер або фонем, рівень слів, рівень більш укрупнених одиниць, таких як речення, та самий загальний рівень – рівень контексту або змісту всього вербального повідомлення.

На іншому матеріалі, наприклад, на сенсорному, можна виділити рівень узгодження перцептивного та моторного компоненту дії, рівень поєднання простих схожих дій, рівень побудови цілісної діяльності та генеральний рівень узгодження актуальної діяльності з досвідом.

Вісь «узгодженість завдань» вміщує декілька параметрів: інтерференцію компонентів задачі або декількох задач поміж собою, схожість їх зовнішніх структур (конфігурацій), синхронність руху елементів або рухів виконавця завдання.

Інтерференція проявляється у дифузності (нестійкості) елементів завдання, що призводить до зниження ефективності виконання суміщених завдань або їх елементів. Висока інтерферентність призводить до ускладнення одночасного виконання суміщених дій, а відтак і до переключання

уваги. Низька інтерферентність дозволяє відокремити образи суміщених завдань та виконати їх ефективно при розподілі уваги.

Дії які схожі конфігуративно потребують схожих ресурсів уваги, тому легше поєднуються і можуть суміщатися за рахунок розподілу уваги.

Вісь «Розподіл-переключання» - залежна вісь, яка відображає особливості дистрибуції уваги в умовах суміщення задач з певними властивостями (розподіл у часі або одномоментний розподіл). В цілому, зростання складності завдання та зниження узгодженості суміщених завдань веде до зміни стратегії розподілу уваги на переключання.

Загальна модель дистрибуції довільної уваги для усіх видів діяльності має три рівні: рівень обслуговування окремої дії, рівень обслуговування двох і більше суміщених дій та рівень супроводження цілісної діяльності. Дистрибуція уваги можлива як на одному рівні (дистрибуція між суміщеними діями одного рівня), так і між різними рівнями в умовах їх поєднання. Буде дистрибуція функціонувати в режимі розподілу або переключання уваги залежить від характеристик завдання та від рівня оволодіння увагою суб'єктом.

Якщо суміщені завдання мають помірний запит до ресурсів уваги та є представленими у досвіді суб'єкта, то увага може бути розподіленою між ними. У разі об'єктивної складності задач, або їх конкурентності (різним запитом до ресурсів уваги) та відсутності навички виконання суб'єктом – можливе лише переключання уваги. Таким чином ми пропонуємо не тільки ієрархічні відносини між рівнями, але й гетерархічні – провідним може виявитися будь-який рівень, на якому витрачається більшість ресурсів уваги у відповідності до запиту задачі.

Література

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. Под. ред. Академика О.Г.Газенко. Серия «Классика науки». Изд-во Наука, 1990 – 494с.
2. Величковский Б.М. Искра : новые области прикладных психологических исследований // Вест. Моск. Ун-та. – 2007. – Сер.14, №1. – С. 57-72.
3. Величковский Б.М. Функциональная организация познавательных процессов: Автореф. дис. ... доктора психол. наук / МГУ имени М.В.Ломоносова. – М., 1987. - 25 с.
4. Журник О.Є., Заїка Є.В. Статевікові особливості розподілу і переключання уваги у сенсомоторних задачах різного рівня складності і змісту // Вісник ХНУ ім.В.Н.Каразіна. Серія: Психологія. – 2008. - № 807. - С.131-135.
5. Канеман Д. Внимание и усилие / Под ред. А.Н.Гусева. – М.: Смысл, 2006. – 287 с.
6. Митроченко О.Є. Розробка уявлення про рівневу організацію процесів уваги // Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. Спецвипуск: Когнітивні процеси та творчість. - 2009.- С.220 – 224.
7. Митроченко О.Є. Характеристики уваги в залежності від організації стимульного матеріалу // Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Психологія. – Харків:ХНПУ, 2011. - №38. – С. 54-61.
8. Уточкин И.С. Теоретические и эмпирические основания уровня подхода к вниманию // Психология. Журнал Высшей школы экономики. -2008. -Т. 5, №3. - С. 31–66.

УДК 316.61:364.652:331.56

Особливості соціально – психологічної адаптації безробітних

Невоєнна О.А., Сінгуцька Я.О.

Стаття присвячена вивченню ступеню здатності та особливостей прояву соціально – психологічної адаптації у людей, що знаходяться у кризі зайнятості. В результаті проведеного дослідження виявлено, що втрата роботи є для працездатної людини стресовою ситуацією. Ця ситуація містить два аспекти: з одного боку, несе певну загрозу та передбачає знаходження засобів адаптації, а з іншого боку, впливає на здатність людини адекватно оцінити ситуацію, а саме, на здатність до адаптації. Це призводить до внутрішнього конфлікту та зміщенню фокусу проблеми. Результати дослідження, дані якого приводяться у статті, дають змогу зробити припущення відносно причин неефективної поведінки безробітних на ринку праці.

Ключові слова: соціально – психологічна адаптація, ціннісний конфлікт, коупінг – стратегія, криза зайнятості.

Статья посвящена изучению степени способности и особенностей проявления социально-психологической адаптации у людей, находящихся в кризисе занятости. В результате проведенного исследования выявлено, что потеря работы является для трудоспособного человека стрессовой ситуацией. Эта ситуация содержит два аспекта: с одной стороны, несет определенную угрозу и предусматривает нахождение средств адаптации, а с другой – влияет на способность человека адекватно оценить ситуацию. Это приводит к внутреннему конфликту и смещению фокуса проблемы. Результаты исследования, данные которого приводятся в статье, дают возможность сделать предположение о причинах неэффективного поведения безработных на рынке труда.

Ключевые слова: социально – психологическая адаптация, ценностный конфликт, коупинг – стратегия, кризис занятости.

This article deals with the ability degree and social-psychological adaptation manifestation character of people being in employment crisis. Data obtained shown that loss of job is a stressful situation for employable people. This situation has two aspects: on the one hand, it is some threat which provides finding of adaptation ways, on the other hand, it affects the person's ability to evaluate the situation adequately. This conditions the internal conflict and a problem focus shift. Data which are given in the article, give opportunity to make an suggestion about the causes of inefficient behavior unemployed in the labor market.

Key words: social-psychological adaptation, values conflict, coping-strategy, employment crisis.

Одним з впливовіших та досі неподоланих наслідків світової економічної кризи, та її впливу на Україну є різке поширення безробіття. Велика кількість наших співвітчизників опинилась у ситуації кризи зайнятості. Втрата роботи, як складна життєва ситуація, вимагає від людини здібностей нею опанувати. Ефективність опанування багато в чому залежить від того, наскільки людина здатна виконувати певні біосоціальні функції, а саме: адекватно сприймати навколишню дійсність і власний організм, мати адекватну систему відносин і спілкування з оточенням; здатність трудитися, навчатися, організувати своє дозвілля і відпочинок, змінювати поведінку відповідно рольовим очікуванням інших. Іншими словами, ефективність опанування складною життєвою ситуацією залежить від здатності людини до соціально-психологічної адаптації.

У публікаціях, Г.М. Андреевої[1], О.С. Дейнекі [4], И.Попова, А. Дьоміна [5, 6], Н.В.Черніної[13], Е.П. Ильіна [7], Л. Пельцмана [9] йдеться про соціальні проблеми безробітних, їх соціальні і психологічні характеристики, про їх соціальну типологію. Окремі аспекти зайнятості і безробіття, які можуть бути використані при дослідженні соціально-психологічної адаптації безробітного населення розглядаються в монографіях В.А. Похощева; В.С. Боровика, П.С. Кузнецова [8], працях К.Х.Брайера, С.В.Петрова, Г.Н.Сигарева, С.Л.Дановського [3], Г. Сельє [10].

Проблема соціально-психологічної адаптації безробітних людей до ринкового середовища обумовлюється недостатнім розумінням багатьох з них сучасних вимог ринку, недостатньою сформованістю нової економічної свідомості, економічного мислення, яке передбачає ініціативу в праці, діловитість, відповідальність, творчий пошук діяльності, яка веде до найкращого результату при найменших витратах[2, 5, 6]. Інший бік проблеми - неспроможність держави у кризових умовах забезпечити достатнє фінансування ефективних механізмів регулювання такої адаптації.

В якості об'єкту дослідження виступає соціально-психологічна адаптація. Предметом дослідження є особливості соціально-психологічної адаптації безробітних.

У межах даного дослідження ми встановили мету, яка полягає у вивченні основних особливостей соціально-психологічної адаптації безробітних.

Відповідно до мети дослідження нами були сформульовані наступні задачі:

- 1.теоретично дослідити проблеми соціально - психологічної адаптації;
- 2.визначити головні проблеми соціально - психологічної адаптації безробітних людей;
- 3.надати соціальний портрет сучасних безробітних;
- 4.дослідити особливості внутрішньо ціннісного конфлікту у безробітних;
- 5.вивчити стратегії коупінг-поведінки у безробітних;

Мета та завдання дослідження обумовили вибір наступних методів та методик: спостереження, анкетування, методика „Рівень співвідношення „цінності” і „доступності” у різних життєвих сферах” О.Фанталової [12], «Індикатор коупінг-стратегій» Д.Амірхана [7], метод рангової кореляції Спірмена [11].

В дослідженні приймала участь група до якої увійшли 40 досліджуваних, у віці 30 – 45 років – 20 жінок і 20 чоловіків. Усі досліджувані є працездатними громадянами працездатного віку, які не мають заробітку (або інших передбачених чинним законодавством доходів) через відсутність підходящої роботи, зареєстровані у державній службі зайнятості, дійсно шукають роботу та здатні приступити до праці.

Для комплексного вивчення особливостей соціально – психологічної адаптації безробітних нами була розроблена процедура дослідження, яка складалася з наступних етапів:

На першому етапі з усіма учасниками дослідження була проведена процедура анкетування, метою якого було складання загального психологічного портрету безробітних та встановлення проблем, які виникають у ситуації втрати роботи.

На другому етапі дослідження для визначення рівня співвідношення „цінності” і „доступності” у різних життєвих сферах ми скористались методикою О.Фанталовой РСЦД. Індекс розбіжності «Цінності-Доступності» є індикатором внутрішніх конфліктів у мотиваційній сфері людини, оскільки його значення вказує на ступінь розбіжності між тим, що є, і тим, що має бути, між хочу і маю, а так само - між хочу і можу.

Третій етап дослідження був спрямований на визначення стратегій опанування досліджуваними складною життєвою ситуацією. Для цього нами була використана методика «Індикатор коупінг-стратегій» Д. Амірхана. Ця методика, призначена для діагностики базисних коупінг-стратегій поведінки використовуваних індивідом для подолання стресових ситуацій.

На останньому етапі була проведена статистична обробка даних. Для цього ми використали метод рангової кореляції Спірмена, який дозволяє визначити силу та напрямок кореляційного зв'язку між досліджуваними показниками.

Результати та їх обговорення.

Результати першого етапу дослідження свідчать про те, що ситуація втрати роботи для безробітних пов'язана з такими наслідками як: зниження рівню матеріального доходу (100%); стрес та погіршення емоційного стану (90%); відсутність впевненості у завтрашньому дні, відчуття безвихідності та патовості ситуації (85%); відчуття зниження рівня соціального статусу (85%); звуження кола спілкування (65%); погіршення відносин у родині (60%); зниження рівню кваліфікації (45%).

Також ми з'ясували, що з метою працевлаштування, безробітні використовують такі стратегії поведінки як: звернення в Центр Зайнятості (100%); звернення по допомогу до знайомих (100%); звернення до ЗМІ (100%); хаотичний пошук (65%).

З метою здолання ситуації кризи зайнятості безробітні вважають достатнім: звернутися до Центру Зайнятості (100%); самостійний пошук роботи (85%); судитися з роботодавцем (15%).

Аналіз даних, отриманих на цьому етапі, дозволяє зробити припущення, що ситуація втрати роботи для досліджуваних є стресовою. Погіршення емоційного стану людини на фоні стресу впливає на адекватність оцінки ситуації та є причиною неефективної поведінки безробітних на ринку праці.

На другому етапі дослідження нами було встановлено, що для жінок найбільш цінним є «щасливе подружнє життя» (середній показник цінності є 1,8), а найменш цінним - «творчість» (9,1). У чоловіків найбільш цінним для є «здоров'я» (4,5), а найменш - «врода» (8,6). В загалі у групі досліджуваних найбільш цінним є «щасливе подружнє життя» (3,8) та «здоров'я» (3,85), а найменш цінним – «краса природи та мистецтва» (8,6) та «творчість» (8,35).

Важливо зазначити, що безробітні бачать джерело своїх негараздів у відсутності роботи та грошей, але ні «робота», ні «гроші» не декларуються ними як цінність.

Обробка оцінки досліджуваними доступності задоволення значущих для них цінностей показала наступні результати: найбільш доступним жінки вважають «щасливе подружнє життя» (3,7), а найменш доступним «матеріально забезпечене життя» (10,5). Для чоловіків найбільш доступним є «наявність добрих та вірних друзів» (4,7), а найменш доступним чоловіки, так як і жінки вважають «матеріально забезпечене життя» (10,3). В цілому для групи були характерні наступні показники: найбільш доступним респонденти вважали «щасливе подружнє життя» (4,9), найменш доступним – «матеріально забезпечене життя» (10,4).

Проблема на сам перед складається у тому, що безробітні не бачать і не розуміють дійсних причин свого положення, які містяться не у відсутності грошей, а у виборі невірної стратегії.

При виявленні ступеня та виду конфлікту були отримані наступні результати: у жінок існують внутрішні конфлікти в області «матеріально забезпечене життя» (5,7) та в області «цікава робота» (4,9). Це говорить о тому, що людина не має віри у власні сили, не бачить можливостей досягнення або засобів задовольнити власні потреби.

Дані отримані на другому етапі дозволяють зробити наступне припущення: неефективність поведінки безробітних на ринку праці може бути пов'язана з тим, що ні «робота», ні «гроші» не є цінностями для цієї групи; досліджувані не розуміють дійсних причин свого положення та не мають віри у власні сили і не бачать шляхів задоволення власних потреб.

На третьому етапі дослідження ми з'ясували що використанні коупінг- стратегій у досліджуваній групі розподілилися наступним чином: вирішення проблем (засіб використовувати усі особисті ресурси в стресовій ситуації) - 24,05 (середній показник), стратегія пошуку соціальної підтримки (засіб активного пошуку соціальної підтримки у стресовій ситуації) - 20,7 (середній показник), стратегія уникнення (здатність людини іти від вирішення проблем що наближаються, шляхом уникнення проблемної ситуації) – 18,65 (низький показник). Таким чином, досліджувані використовують усі коупінг-стратегії. але жодна зі стратегій не є ярко вираженою.

На погляд П.С. Кузнецова [8] людей, які мають показники середнього рівня відрізняє низький рівень стабільності, імпульсивність, періоди злетів та невдач. На підставі цього можна зробити припущення, що додатковим фактором неефективності поведінки безробітних на ринку праці є відсутність однієї вираженої коупінг-стратегії.

За допомогою методу рангової кореляції Спірмена нами було з'ясовано що: досліджувані за багатого уваги приділяють грошам, але не пов'язують гроші з роботою; робота не є цінністю для безробітних та їм не доступна;

Співвідношення показників методик «Рівень співвідношення «цінності» та «доступності» у різних

життєвих сферах» та «Індикатор коупінг - стратегій»

- безробітні невпевнені у собі та маскують і виправдовують свою невпевненість «асоціальністю» певною поведінкою ($c < -0,05$, $c < 0,01$);

- безробітні вважають дружбу несумісною ні з чим ($c < -0,05$) крім грошей ($c < 0,01$), це стосується творчості, краси та роботи, що може бути виправдовуванням особистої пасивності та неспроможності налаштувати соціальні контакти;

Ці данні дозволяють припустити, що неефективна поведінка безробітних на ринку праці обумовлена також тим, що безробітні вважають неможливим мати одночасно і цікаву роботу і щасливе подружнє життя ($c < -0,01$) (одна з важливіших цінностей які вони декларують).

За результатами проведеного нами теоретичного аналізу літератури з проблеми соціально – психологічної адаптації та даними імперичного дослідження нами були сформульовані наступні загальні висновки:

1. Соціально – психологічна адаптація – це здатність людини пристосуватись до змін власного статусу або ролей які вона виконує, що призводить до змін в різних сферах життя, а саме в сфері цінностей і знаходження нових стратегій поведінки.

2. Отримання статусу безробітного є для працездатної людини критичною життєвою ситуацією, що несе певну загрозу для неї та передбачає знаходження засобів адаптування.

3. Безробітні схильні виправдовувати особисту пасивність або неспроможність ситуацією втрати роботи та економічної кризи в державі.

4. Безробітні мають внутрішньо ціннісний конфлікт, який полягає у сфері «матеріально забезпеченого життя» як загальнолюдської цінності.

5. Коупінг - стратегіями людей, які мають офіційний статус безробітного є стратегія «соціальної підтримки» та стратегія «розв'язання проблеми».

6. Безробітні мають зміщений фокус проблеми, а саме - не бачать і не розуміють дійсних причин свого положення, вважають джерелом своїх негараздів відсутність роботи і грошей.

Таким чином, уявлення про емоціональний стан людини, сприятливі і несприятливі шляхи адаптації особистості безробітного має велике значення для визначення та створення шляхів та способів психологічної допомоги.

Перспективи подальшого дослідження:

Вивчення проблеми соціально – психологічної адаптації безробітних дає нам підстави зробити припущення що причини, якими група загалом пояснює свій емоційний та соціальний стан, носять зовнішній характер. Перспективою подальшого дослідження ми вважаємо доцільним вивчення локусу – контролю в групі людей, які знаходяться в стані кризи зайнятості.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1999
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита// Психологический журнал №1, 1994, с. 3-19
3. Дановский С. Л. Социологическая и психологическая характеристика безработных // Социологические исследования. Май 1994. № 5. С. 82-89.
4. Дейнека О. Экономическая психология: социально-психологический аспект. СПб, 1995
5. Демин А. Достижение успеха в ситуации безработицы. СПб., 2002
6. Демин А., Попова И. Способы адаптации безработных в сложной жизненной ситуации. СПб., 2000
7. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб: Питер, 2004, – 701с.
8. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. Саратов, 1991.
9. Пельцман Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу// Психологический журнал №1, 1992, с. 126-130
10. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига : Виеда, 1992.
11. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб: Речь, 2010, – 350 с.
12. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта (серия мастерская практического психолога). – Москва: Бахрах –М, 2001, - 128с.
13. Чернина Н.В. Социальные проблемы безработных (Новосибирская область)// Социалистические исследования 1996. № 11. С. 91-98.

Інтелектуальний ресурс людини в структурі копінг-поведінки

Олефір В.О.

Розглядається роль психометричного інтелекту і когнітивних стилів: полезалежність/полenezалежність, рефлексивність/імпульсивність, гнучкість/ригидність пізнавального контролю при виборі стратегій поведінки оволодіння важкими життєвими ситуаціями. Підкреслюється роль інтелектуального ресурсу в продуктивній поведінці оволодіння. Застосування структурного моделювання дало можливість побудувати структурну модель, що зв'язує інтелектуальний ресурс з вибором особистістю продуктивних/непродуктивних типів поведінки оволодіння важкими життєвими ситуаціями. Структурна модель має хорошу відповідність спостережуваним даним.

Ключові слова: інтелектуальний ресурс, совладаюче поведінка, інтелект, когнітивні стилі, полезалежність/полenezалежність, гнучкість/ригидність пізнавального контролю, рефлексивність/імпульсивність, структурне моделювання.

Рассматривается роль психометрического интеллекта и когнитивных стилей: полезависимость/полenezависимость, рефлексивность/импульсивность, гибкость/ригидность познавательного контроля при выборе стратегий совладающего поведения. Подчеркивается роль интеллектуального ресурса в продуктивном совладании с трудными жизненными ситуациями. Применение структурного моделирования дало возможность построить структурную модель, связывающую интеллектуальный ресурс с выбором личностью продуктивных/непродуктивных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. Структурная модель имеет хорошее соответствие наблюдаемым данным.

Ключевые слова: интеллектуальный ресурс, совладающее поведение, интеллект, когнитивные стили, полезависимость/полenezависимость, гибкость/ригидность познавательного контроля, рефлексивность/импульсивность, структурное моделирование.

Examines the role of psychometric intelligence and cognitive style: field dependence/field independence, reflectivity/impulsivity, flexibility/rigidity of cognitive control in choosing strategies coping behavior. Emphasizes the role of intellectual resources in a productive coping with difficult life situations. Application of structural modeling made it possible to construct a structural model linking the intellectual resources with the personal choice of productive / unproductive strategies for coping with difficult life situations. Structural model has good fit observed data
Key words: intellectual resource, coping behavior, intelligence, cognitive styles, field dependence/field independence, flexibility/rigidity of cognitive control, reflectivity/impulsivity, structural modeling.

Дослідження психології поведінки оволодіння або копіngu (coping behavior) беруть свій початок з 60-х років ХХ ст., коли дослідники прийшли до висновку про необхідність відокремити усвідомлювані механізми копінг-поведінки від неусвідомлюваних механізмів психологічних захистів. Сьогоднішній інтерес до цього напрямку досліджень викликаний насамперед практичною затребуваністю — наданням психологічної допомоги людям, що потрапили у важку життєву ситуацію.

Незважаючи на значне число робіт і безумовні досягнення в розробці психології поведінки оволодіння, залишається ще багато питань і нерозкритих тем. Серед них — питання про складну детермінацію поведінки оволодіння сукупністю чинників: особистісних, ситуативних, соціально-психологічних та ін.

До числа недостатньо вивчених належить і проблема впливу інтелектуальних властивостей особистості на вибір стратегій оволодіння. У ряді досліджень описуються неоднозначні зв'язки між рівнем психометричного інтелекту та його стильовими властивостями з копінг-стратегіями. Серед причин отримання суперечливих результатів називаються: використання різних методик дослідження інтелекту, не репрезентативність вибірок досліджуваних, складність самих феноменів, що вивчаються.

На наш погляд, проблема полягає в тому, що більшість досліджень вивчають вплив декількох ізольованих інтелектуальних характеристик на те, як людина справляється з життєвими труднощами. Ми вважаємо, що більш продуктивний підхід повинен враховувати цілісне осмислення і аналіз чинників, що детермінують продуктивну поведінку оволодіння важкими життєвими ситуаціями. Такий підхід доцільно здійснити на основі сучасного методу — моделюванням лінійними структурними рівняннями (МЛСУ) [6]. Оскільки предметом нашого інтересу виступають такі інтегративні латентні перемінні або конструкти, як «інтелектуальний ресурс», «продуктивний/непродуктивний копінг» та співвідношення між ними, то МЛСУ з латентними перемінними є найбільш адекватним методом статистичного аналізу.

Аналіз робіт з проблеми дослідження показав, що при вивченні копінг-поведінки широкого поширення набув ресурсний підхід. Цей підхід робить акцент на «розподілі ресурсів», який пояснює той факт, що деяким людям вдається зберігати психологічне здоров'я і адаптуватися, не дивлячись на різні життєві обставини [15]. Під ресурсом поведінки оволодіння, розуміються всі ті психічні чинники, які дозволяють досить ефективно справлятися з життєвими труднощами. В якості ресурсів розглядаються конструкти: оптимізм; життєстійкість; самоефективність; внутрішній локус контролю [3, 4, 5, 7, 8].

Процес оволодіння стресовою ситуацією включає когнітивну оцінку, яка передбачає не лише аналіз і обдумування способів її рішення, але й оцінку своїх можливостей. Диференційована когнітивна оцінка дозволяє розрізнити ситуації по можливості їх перетворення і достатності/недостатності для цього особистісних ресурсів [12]. Точність, прогностичність когнітивної оцінки багато в чому залежить від рівня розвитку інтелектуальних здібностей людини. Таким чином, їх роль в поведінці оволодіння не викликає сумнівів.

Отже, логічно припустити, що інтелектуальні властивості особистості, зокрема, психометричний інтелект і когнітивні стилі, знайдуть своє віддзеркалення у виборі стратегій поведінки оволодіння з важкими життєвими ситуаціями.

Зв'язок інтелектуальних здібностей та когнітивних стилів з вибором стратегій поведінки оволодіння вивчався у ряді досліджень, в яких описуються неоднозначні зв'язки стратегій оволодіння і рівня психометричного інтелекту.

Так, дослідження студентів Гарвардського університету привело до висновку: інтелект не має вирішального значення для ефективних стилів дорослої поведінки оволодіння [2].

З. Х. Б. Сієрральта вивчала базисні стратегії поведінки оволодіння у старшокласників загальноосвітніх і допоміжних шкіл. Отримані результати дозволили авторів зробити висновок про те, що, по-перше, орієнтація на вирішення проблеми є базовою стратегією, яка дозволяє чинити опір стресовим діям і є присутньою у психічно здорових учнів незалежно від рівня інтелекту. По-друге, учні допоміжної школи частіше звертаються до стратегії пошуку соціальної підтримки, яка пом'якшує дію стресорів [9].

У дослідженні С.А. Хазової виявлялися взаємозв'язки між рівнем психометричного інтелекту, когнітивними стилями: полезалежність/полenezалежність, гнучкість/ригідність, імпульсивність/рефлексивність з одного боку та вибором копінг-стратегій — з іншого. В результаті було встановлено, що: 1) рівень розвитку невербального інтелекту істотно знижує частоту звернення до соціальної підтримки; 2) вербальний інтелект, навпаки, впливає на частіший вибір соціально-орієнтованого копінгу; 3) випробовувані з високим рівнем вербального і невербального інтелекту рідше не справляться з труднощами [10].

Між когнітивними стилями та копінг-стратегіями виявлені наступні зв'язки: 1) полезалежні особи більш схильні використовувати в стресовій, важкій ситуації емоційно-орієнтовані стилі оволодіння або відвернення; 2) не було виявлено вплив гнучкості/ригідності пізнавального контролю на стилі поведінки оволодіння; 3) чим людина схильна до рефлексивності, тим менше вірогідності, що в стресових ситуаціях він вибиратиме неконструктивні стратегії копінг-поведінки.

В дисертаційному дослідженні А.А. Алексапольського перевірялися гіпотези про зв'язки між таким конструктом як інтелектуальний ресурс та стратегіями оволодіння. Під інтелектуальним ресурсом автор розуміє певні співвідношення між психометричним інтелектом та основними когнітивними стилями. В цьому дослідженні не підтвердилася гіпотеза, що особи з високим інтелектуальним ресурсом (полenezалежні, гнучкі і рефлексивні з високим рівнем психометричного інтелекту) переважно схильні використовувати продуктивні стратегії оволодіння. Але підтвердилася друга гіпотеза про те, що особи з високим інтелектуальним ресурсом, в термінах співвідношення стильових і рівневих властивостей інтелекту, здатні використовувати широкий спектр стратегій оволодіння, що охоплює продуктивний, соціальний і непродуктивний копінги [1].

Таким чином, в отриманих дослідниками даних зафіксовані різні, інколи такі, що суперечать один одному, зв'язки між інтелектуальними властивостями та вибором стратегій оволодіння. Це говорить про недостатню вивченість проблематики зв'язку характеристик інтелектуальної сфери особистості з поведінкою оволодіння.

На наш погляд, суперечливість в отриманих даних певним чином викликана самого процедурою дослідження. Розбивка вибірки за «м'якими» (медіанними) та «жорсткими» (квартильними) критеріями на «полярні» групи досліджуваних за тим чи іншим інтелектуальним показником, приводить до значного збільшення варіантів та зменшення чисельності підвбірок і може приводити (і приводить) до зникання кореляційних зв'язків. В свою чергу, їх поєднання з параметрами копінг-стратегій призводить до ізольованому підходу в дослідженні впливу інтелектуальних характеристик на вибір копінг-стратегій. На зміну такому підходу повинен прийти цілісний підхід. Цей підхід вимагає операціоналізації таких понять, як «інтелектуальний ресурс», «продуктивні/непродуктивні» копінг-стратегії.

Існують як теоретичні, та емпіричні передумови для операціоналізації цих понять. В ряді досліджень відзначається, що когнітивні стилі і здібності — це взаємозв'язані, але самостійні форми інтелектуальної діяльності [14, 17]. Зокрема, ця позиція представлена в роботі Р. Гарднера та його співавторів, які пишуть: «...інтелектуальні здібності і когнітивні контролю не є ізольованими аспектами інтелектуальної організації, навпаки, вони виявляються взаємозв'язаними» [17, с. 123].

На взаємозв'язок інтелектуальних здібностей і когнітивних стилів вказує авторитетний спеціаліст з проблеми інтелекту М.А. Холодна, яка відмічає, що «...якщо традиційні інтелектуальні здібності — це індикатори сформованості психічних механізмів, що відповідають за правильність (точність) і швидкість процесу переробки інформації, то когнітивні стилі — це індикатори сформованості психічних механізмів, що відповідають за управління процесом переробки інформації» [11, с. 177].

Отже, можна припустити, що конструкт «когнітивний ресурс» включає як інтелектуальні здібності, так і когнітивні стилі. Адекватним статистичним методом, для перевірки цього припущення є конфірматорний (підтверджуючий) факторний аналіз.

Мета дослідження полягала в тому, щоб побудувати регресивну модель, що зв'яже інтелектуальний ресурс і вибір особистістю типів поведінки оволодіння та провести її емпіричну верифікацію.

Гіпотеза — ми припустили, що чим вищий рівень інтелектуального ресурсу тим існує більша ймовірність застосування продуктивних типів поведінки оволодіння і, навпаки — чим менший інтелектуальний ресурс, тим більша ймовірність використання суб'єктом непродуктивних копінг-стратегій.

Учасники: 221 учасник — студенти психологічного та педагогічного факультетів (120 – чоловічої та 101 жіночої статі). Вік учасників — від 18 до 25 років.

Процедура. Учасникам пропонувався комп'ютерний комплект методик, який включав:

1. Методика Р. Амтхауера для оцінки рівня психометричного інтелекту.
2. Методика «Приховані фігури» Л.Л. Терстоуна. Оцінювався показник полезалежність/полenezалежність (середня величина часу виявлення простої фігури в складній) і кількість допущених помилок.
3. Методика «Порівняння схожих малюнків» Дж. Кагана для оцінки когнітивного стилю імпульсивність/рефлексивність. Показник — сумарний Z-критерій.
4. Методика «Словесно-колірна інтерференція» Дж. Струпа припускає оцінку показника ригідності (гнучкості) пізнавального контролю. Показник — величина інтерференції в умовах конфлікту вербальних і сенсорно-перцептивних функцій в секундах ($T_3 - T_2$).

5. Запитальник Р. Лазаруса для діагностики стратегій оволодіння

Досліджувані працювали індивідуально із комп'ютерними версіями методик.

Математична обробка отриманих даних проводилася за допомогою конфірматорного факторного аналізу (КФА) та аналізу шляхів, як методів структурного моделювання.

Аналіз був проведений в пакеті Statistica 7.0, модуль — SEPATH на основі кореляційної матриці. Для аналізу узгодженості емпіричних даних і структурної моделі використовувались наступні критерії: (а) Chi-square статистика поділена на число ступенів свободи (Chi-square/df); (б) CFI — the Comparative Fit Index (порівняльний індекс придатності) [13]; (в) індекс RMSEA — the Root Mean Square Error of Approximation (середньоквадратична помилка апроксимації) [18]. Моделі вважалися придатними, якщо їх показники Chi-square/df та RMSEA були низьким, а статистика CFI — високою. CFI коливається від 0 до 1. Величина CFI більша ніж 0,9 є прийнятною для відповідності моделі емпіричним даним. M.W. Browne, R. Cudeck [15] стверджують, що значення нижчі 0,08 для RMSEA вказують на розумну підгонку моделі, в той же час як, J.H. Steiger припустив, що значення нижче 0,1 є прийнятним та нижче 0,05 «дуже гарним» [18, р. 81].

У табл. 1 представлені кореляції для всіх перемінних, що використовувалися у нашому дослідженні. Як видно з табл. 1, всі досліджувані когнітивні стилі статистично значуще зв'язані із сумарним показником психометричного інтелекту за тестом Р. Амтхауера. Найбільш тісний позитивний зв'язок із інтелектом виявив когнітивний стиль — полезалежність/полenezалежність ($r = 0,30$; $p < 0,01$). Когнітивні стилі імпульсивність/рефлексивність, ригідність/гнучкість пізнавального контролю мають хоча й невеликі, але статистично значущі негативні зв'язки із інтелектом ($r = -0,21$; $p < 0,05$ та $r = -0,18$; $p < 0,05$ відповідно).

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки та описові статистики копінг-стратегій, психометричного інтелекту та когнітивних стилів ($n = 221$)

Перемінні	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	0,33	1										
3	0,13	0,18	1									
4	0,12	0,06	0,08	1								
5	0,13	0,13	0,31	0,29	1							
6	0,34	0,33	0,07	0,19	0,05	1						
7	0,12	0,05	0,2	0,12	0,24	-0,07	1					
8	0,17	0,03	0,19	0,22	0,18	0,06	0,45	1				
9	0,02	-0,12	0,21	0,15	0,34	-0,08	0,10	0,05	1			
10	0,05	-0,06	-0,03	-0,01	0,02	0,12	0,05	0,19	-0,03	1		
11	0,03	0,20	0,1	-0,27	0,06	0,19	-0,02	-0,09	-0,17	-0,07	1	
12	0,06	0,02	0,07	0,31	0,23	-0,19	0,02	-0,1	0,30	-0,21	-0,18	1
Std.Dev	2,51	2,76	2,49	2,44	2,12	3,51	2,68	2,89	10	10	10	10
Mean	9,86	9,26	12,68	10,93	7,08	10,16	13,26	13,77	50	50	50	50

Примітка: 1 – конфронтація, 2 – дистанціювання, 3 – самоконтроль, 4 – соціальна підтримка, 5 – прийняття відповідальності, 6 – уникання, 7 – планування, 8 – позитивна переоцінка, 9 – полезалежність/полenezалежність, 10 – імпульсивність/рефлексивність, 11 – ригідність/гнучкість пізнавального контролю, 12 – психометричний інтелект за Р. Амтхауером.

Як інтелектуальні здібності, так і когнітивні стилі мають статистично значущі кореляційні зв'язки із копінг-стратегіями. Так, показник інтелекту позитивно зв'язаний з копінг-стратегією соціальна підтримка ($r = 0,31$; $p < 0,001$) та прийняття відповідальності ($r = 0,23$; $p < 0,01$) і один негативний зв'язок із копінгом уникання ($r = -0,19$; $p < 0,01$). Тобто, чим вищий рівень психометричного інтелекту, тим ймовірніше особистість буде звертатися за соціальною підтримкою та прийматиме відповідальність на себе при вирішенні важких життєвих ситуацій. При високому розвитку інтелекту існує менша вірогідність того, що особистість вдасться до стратегії уникання.

Зафіксовано три значущих зв'язки когнітивного стилю полезалежність/полenezалежність з копінг-стратегіями — прийняття відповідальності ($r = 0,34$; $p < 0,001$), самоконтроль ($r = 0,21$; $p < 0,01$) та соціальна підтримка ($r = 0,15$; $p < 0,05$). Враховуючи те, що полenezалежній особистості виявляють вищу автономність, стабільний образ Я, низький рівень інтересу до думки інших людей, стійкість при навіюванні, то є очевидною їх схильність самостійно справлятися з важкими життєвими ситуаціями.

Три значущі кореляційні зв'язки також виявлені між когнітивним стилем ригідність/гнучкість пізнавального контролю та копінг-стратегіями. Суть цих зв'язків полягає в тому, що чим більш ригідний пізнавальний контроль властивий особистості, тим ймовірніше вона вдасться до стратегії дистанціювання ($r = 0,20$; $p < 0,01$) та уникання ($r = 0,19$; $p < 0,01$), які розглядаються як непродуктивні копінги, та з меншою

ймовірністю шукатиме соціальної підтримки ($r = -0,27$; $p < 0,001$).

Імпульсивність/рефлексивність має лише одну значущу кореляцію із стратегіями оволодіння — позитивною переоцінкою ($r = 0,19$; $p < 0,01$). Це означає, що використання стратегії позитивна переоцінка в стресовій ситуації більш характерна для рефлексивних, ніж імпульсивних особистостей.

Аналіз кореляційних зв'язків між стратегіями поведінки оволодіння показує, що вони утворюють дві групи (кореляційні плеяди), в яких спостерігаються тісні зв'язки між копінг-стратегіями. Першу кореляційну плеяду утворюють стратегії — конфронтація, дистанціювання, уникання, а другу — стратегії самоконтроль, соціальна підтримка, прийняття відповідальності, планування, позитивна переоцінка. Першу групу копінг-стратегій прийнято відносити до непродуктивних стратегій оволодіння, а другу — до продуктивних.

Таким чином, аналіз кореляційних зв'язків досліджуваних перемінних показує, що чим вищий рівень інтелектуального ресурсу (високий психометричний інтелект, полнезалежність, рефлексивність, гнучкість пізнавального контролю), тим ймовірніше застосування у важких життєвих ситуаціях продуктивних копінг-стратегій.

Цей попередній висновок і став припущенням при проведенні наступного етапу аналізу отриманих даних з допомогою МЛСУ. Результати структурного моделювання представлені на рис. 1.

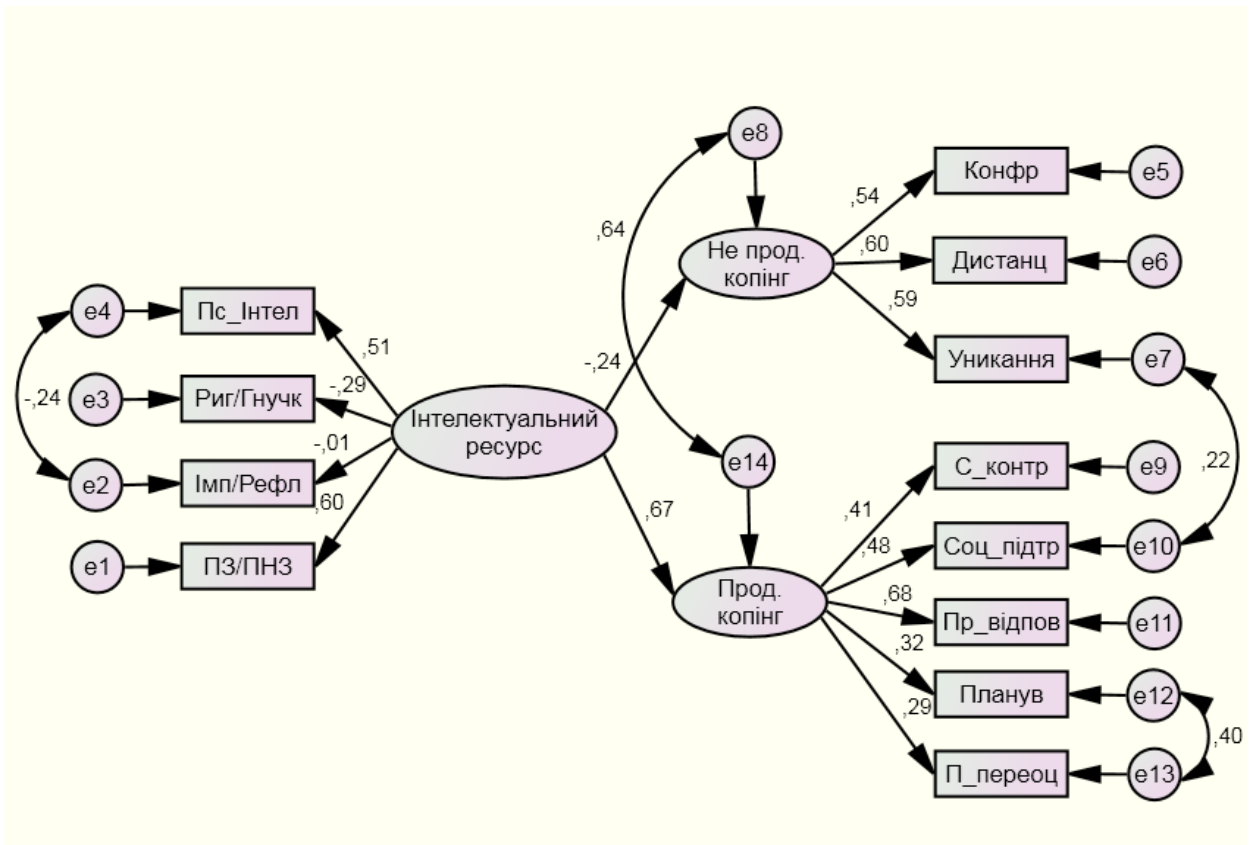


Рис 1. Структурна модель зв'язків інтелектуального ресурсу і копінг-стратегій.

Примітка: умовні позначення: Пс_Інтел – психометричний інтелект; Риг/Гнуч – ригідність/гнучкість; Імп/Рефл – імпульсивність/рефлексивність; ПЗ/ПНЗ – полнезалежність/ полнезалежність; Конфр – конфронтація; Дист – дистанціювання; С_контр – самоконтроль; Соц_підтр – соціальна підтримка; Пр_відпов – прийняття відповідальності; Планув – планування; П_переоц – позитивна переоцінка.

Щоб зрозумілою була інтерпретація моделі, приведемо декілька простих правил читання діаграм шляхів (графічно представлені структурні моделі). Передусім, визначимо, що називається шляхом.

Кожен шлях включає дві змінні, що зображуються прямокутниками або овалами. Ці фігури зображують різні типи змінних, які сполучені між собою прямими із стрілками на кінці або дугами з двома стрілками на кінцях.

Усі незалежні змінні мають стрілку до залежної змінної, тобто стрілка входить в залежну змінну з незалежної.

В МЛСУ розрізняють явні змінні і приховані. Явні — це ті змінні, які можуть бути безпосередньо виміряні, — вони зображуються прямокутниками. Дослідник, спостерігаючи систему, реєструє тільки явні змінні і ніякі інші.

Приховані змінні (конструкти) — це змінні, які не можна безпосередньо виміряти, — зображуються овалами або колами. Це ті гіпотетичні змінні, які дослідник вводить в модель.

Крім того, ще розрізняють ендогенні — внутрішні (внутрісистемні) змінні і екзогенні — зовнішні (позасистемні) змінні. Всі описані змінні та зв'язки між ними зображуються на діаграмах.

Структурна модель, що представлена на рис. 1, фактично складається із декількох. Це однофакторна модель інтелектуального ресурсу, двохфакторна модель типів поведінки оволодіння та регресивна модель, що

їх зв'язує.

Однофакторна модель, що представляє латентну перемінну (конструкт) «інтелектуальний ресурс» має гарні індекси узгодженості емпіричних даних і структурної моделі, а саме: Chi-square/df = 2,380; CFI = 0,900; RMSEA = 0,06. Як видно з величин і знаків регресивних ваг, з конструктом «інтелектуальний ресурс» позитивно зв'язані психометричний інтелект ($\beta = 0,51$), полезалежність/ полenezалежність ($\beta = 0,60$). Когнітивні стилі ригідність/гнучкість, імпульсивність/рефлексивність мають негативні зв'язки із інтелектуальним ресурсом ($\beta = -0,29$ та $\beta = -0,01$ відповідно).

Двохфакторна модель включає вісім явних змінних — копінг-стратегій та дві латентні змінні — продуктивний та непродуктивний типи копінг-поведінки. Показники узгодженості емпіричних даних і структурної моделі наступні: Chi-square/df = 1,162; CFI = 0,978; RMSEA = 0,031.

Формально регресивну модель, що зв'язує інтелектуальний ресурс та допінг-поведінку особистості, зображену на рис. 1, можна записати у вигляді:

непродуктивний копінг = $-0,24$ Ч Інтелектуальний ресурс,
продуктивний копінг = $0,60$ Ч Інтелектуальний ресурс.

Психологічний зміст отриманих регресивних рівнянь полягає в наступному: збільшення інтелектуального ресурсу на одну умовну одиницю приведе до збільшення на $0,60$ використання особистістю продуктивного копіngu і зменшення на $0,24$ непродуктивного копіngu. Іншими словами, чим вище інтелектуальний ресурс особистості тим ймовірніше застосування нею продуктивних копінгів.

Таким чином, перевага МЛСУ полягає в тому, що спостерігаючи (фіксує) тільки явні змінні, ми побудували регресивну модель, яка зв'язує скриті загальні фактори — інтелектуальний ресурс та продуктивний/непродуктивний копінг.

Наскільки гарно побудована модель описує кореляційну структуру даних? Відповідь на це питання дають індекси узгодженості емпіричних даних з теоретичною моделлю. Для всієї моделі вони такі: Chi-square/df = 1,903; CFI = 0,820; RMSEA = 0,074. Як бачимо, індекси підгонки свідчать про гарну відповідність моделі емпіричним даним.

Незважаючи на різні методики дослідження, наші результати в цілому узгоджуються з даними, отриманими С.А. Хазовою, А.А. Алексапольським та іншими дослідниками. Зокрема, зафіксовані зв'язки між рівнем психометричного інтелекту та когнітивними стилями; між рівневими, стильовими інтелектуальними властивостями та стратегіями копінг-поведінки. Але, на відміну від інших досліджень, наш підхід характеризується цілісністю до вивчення впливу інтелектуального ресурсу особистості на вибір типу поведінки оволодіння важкою життєвою ситуацією. А, як відомо, цілісність — одна з головних характеристик системного підходу.

Висновки

1. Встановлено значущі кореляційні зв'язки рівня психометричного інтелекту і полезалежністю/ полenezалежністю ригідністю/гнучкістю пізнавального контролю та імпульсивністю/рефлексивністю.

2. Високий рівень психометричного інтелекту зв'язаний з копінг-стратегіями соціальна підтримка ($r = 0,31$; $p < 0,01$), прийняття відповідальності ($r = 0,23$; $p < 0,05$), втеча-уникання ($r = -0,19$; $p < 0,05$).

3. Виявлені статистично значущі кореляційні зв'язки між когнітивними стилями та копінг-стратегіями: — полезалежності/ полenezалежності з прийняттям відповідальності ($r = 0,34$; $p < 0,001$), самоконтролем ($r = 0,21$; $p < 0,01$) та соціальною підтримкою ($r = 0,15$; $p < 0,05$);

— ригідності/гнучкість пізнавального контролю та стратегіями дистанціювання ($r = 0,20$; $p < 0,01$), уникання ($r = 0,19$; $p < 0,01$), та соціальною підтримкою ($r = -0,27$; $p < 0,001$);

— імпульсивності/рефлексивності із позитивною переоцінкою ($r = 0,19$; $p < 0,01$).

4.3 допомогою конфірмаційного факторного аналізу операціоналізовано поняття «інтелектуальний ресурс та «продуктивний/непродуктивний тип копінг-поведінки».

5.3 допомогою структурного моделювання зафіксовано, що чим вище інтелектуальний ресурс, тим ймовірніше застосування особистістю продуктивного типу копінг-поведінки.

Литература

1. Алексапольский А.А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 2008. — 26 с.

2. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / Пер. с англ. — М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 752 с.

3. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 1. — С. 3-19.

4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М.: ПЕР СЭ, 2006. —

5. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. — М.: Смысл, 2009. — 152 с.

6. Григоренко Е. Г. Применение статистического метода моделирования с помощью линейных структурных уравнений в психологии: за и против // Вопросы психологии. — 1994. — № 4. — С. 108-126.

7. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Дис. ... докт. психол. наук. — Кострома, 2005.

8. Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов / Д.А. Леонтьев // Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23-25 сент. 2010 г. В 2 т. Т. 2 / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. — С. 40-42.

9. Сиерралья З.Х.Б. Особенности психических ресурсов личности в раннем юношеском возрасте

(копинг-стратегии, защитные механизмы, социальный интеллект и общий интеллект): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2000. – 18 с.

10. Хазова С.А. Роль когнитивных факторов в совладании с жизненными трудностями // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 274-288.

11. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

12. Холодная М.А. Теория интеллекта Б.Г. Ананьева: ретроспективный и перспективный аспекты // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – N 5. – С. 49-60 .

13. Bentler, P. M., & Bonett, D. G. Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. // Psychological Bulletin, 1980. – 88, P. 588–606.

14. Bollen K. G. Causal structure, latent variables, and measurement // Psychologische Beitrage, 1970. B. XII (3) . – S . 426-440.

15. Browne, M. W., & Cudeck, R. Single sample cross-validation indices for covariance structures. // Multivariate Behavioral Research, 1989. – 24, P. 445–455.

16. Frydenberg E., & Lewis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal, Fall 2000. Vol. 37, No. 3, pp. 727-745.

17. Gardner R. W., Jackson D. N., Messick S. J. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities // Psychol. Iss. 1960. V. 11. Mon. 8. 148 p.

18. Steiger, J.H. EZPATH: A supplementary module for SYSTAT and SYGRAPH. – 1989.

Проблема вибору в психології

Орлова А.М.

У статті проведено теоретичний аналіз підходів до вивчення проблеми вибору. У психології вибір трактується переважно як розгорнута в часі діяльність або досліджується у контексті вивчення емоційно-вольових процесів. Виявлено різноманітні підходи до проблеми вибору та зроблена спроба відмежувати поняття «вибір» та «прийняття рішення».

Виявлено, що поняття «вибір» та «прийняття рішення» у літературі розглядаються як синоніми або як два елементи одного процесу (здебільшого вибір є етапом прийняття рішення). В деяких дослідженнях вибір вивчається як окремий процес.

Ключові слова: вибір, прийняття рішення, діяльність, емоції, воля.

В статье проведён теоретический анализ подходов к изучению проблемы выбора. В психологии выбор рассматривается преимущественно как развёрнутая во времени деятельность или изучается в контексте эмоционально-волевых процессов. Выявлены различные подходы к проблеме выбора и сделана попытка разграничить понятия «выбор» и «принятие решения».

Обнаружено, что понятия «выбор» и «принятие решения» в литературе рассматриваются как синонимы или как два элемента одного процесса (выбор преимущественно является этапом принятия решения). В некоторых исследованиях выбор изучается как отдельный процесс.

Ключевые слова: выбор, принятие решения, деятельность, эмоции, воля.

In this paper theoretical approaches of the problem of choice have been analyzed. In psychology, the choice is considered primarily through the emotional and volitional processes, or treated as an activity. Approaches to the problem of choice have been diversified and attempt of delineate the choice and decision making has been made. The different points of view in the literature using terms such as “decision” and “choice” have been analyzed.

It was found that the concept of “choice” and “decision making” in the literature have been treated as synonyms or as two elements of one process (the choice is a stage of decision making). In some studies, the choice has been taught as a separate process.

Key words: choice, decision making, activity, emotions, volition.

Проблема вибору – одна з універсальних проблем у психології. Існує безліч підходів до її вивчення. У сучасній літературі немає єдиного загальноприйнятого підходу щодо визначення та аналізу проблеми вибору. Труднощі виникають перш за все через те, що дуже важко виокремити та знайти різницю між вибором та прийняттям рішення. Це ускладнюється ще й тим, що ці два поняття використовуються як синоніми у повсякденному житті. Ми не замислюємося над тим, що означає кожне з понять і з легкістю їх підміняємо в одній і тій самій ситуації. Проте, для подальшого наукового дослідження проблеми вибору необхідно знайти різницю між підходами до вивчення проблеми вибору та прийняття рішення.

Тому мета цієї статті полягає у визначенні місця поняття вибору в психології.

Детальна класифікація різноманітних підходів до проблеми вибору, які сформувалися на сьогоднішній день, допоможе вирішити нам це завдання. Найбільш повна така класифікація представлена у роботах Мандрикової О. Ю.

Сама дослідниця розуміє особистісний вибір як акт надання переваги одній із альтернатив з ряду заданих ззовні або сконструйованих суб'єктом вибору, що не зводиться до раціонального розрахунку. Особистісний вибір розглядається як внутрішня діяльність із вирішення ситуації невизначеності за допомогою переваги однієї з наявних альтернатив і прийняття відповідальності за її реалізацію. Вибір характеризується двома основними параметрами: суб'єктивними (підстави вибору) та об'єктивними (спрямованість вибору), що дозволяє виділити і проаналізувати різні види особистісного вибору (реактивний вибір, активний вибір незмінності, активний вибір невідомості). Реактивний вибір здійснюється на основі безпосередніх переваг у відсутність внутрішньої проблематизації і розгорнутої внутрішньої діяльності. При активному виборі незмінності суб'єкт апелює до наявних компетенцій, задатків, інтересів. При активному виборі невідомості суб'єкт орієнтується на нові можливості і тлумачить свій досвід як той, що вимагає нових способів дій [10].

Мандрикова О.Ю. виділяє також декілька підходів до вивчення особистісного вибору [10]. До них відносяться концепції, які розглядають вибір як процес прийняття рішення, як інтелектуально опосередковану діяльність з прийняття рішення, як мотиваційно-вольовий процес, як морально-етичний акт, як засіб розширення можливостей людини у процесі цілепокладання. Популярними підходами до вивчення проблеми вибору є також підхід у межах екзистенційних традицій та персонологічної або діяльнісно-сміслової. Проаналізуємо ці концепції більш детально.

Вибір як процес прийняття рішення розглядають такі дослідники як Ю. Козелецький, О.І. Ларичев, Д. Канеман. Вони визначають вибір як раціональну перевагу однієї альтернативи з певного набору можливих напрямків дій.

Інша група дослідників (Г. Саймон, Д. Дьорнер, О.К. Тихомирова) розглядає вибір як інтелектуально опосередковану діяльність з прийняття рішення. Представником такого підходу до проблеми вибору є також Корнілова Т.В. На її погляд, готовність суб'єкта зробити вибір при дефіциті інформації та умінні планувати, залишаючи місце невідомості, розглядаються в сучасній психології в контексті визначення критеріїв раціональності інтелектуальних рішень та готовності до ризику. Результатом сумісного інтелектуального та особистісного опосередкування є довільний вибір як усвідомлене прийняття рішення. Таким чином, дослідниця розглядає інтелектуально та особистісно опосередкований вибір в умовах невизначеності [6]. Тобто особистість здійснює вибір з ряду альтернатив, які з необхідністю повинні бути представлені у розумовому плані.

Можна зробити попередній висновок, що основною особливістю підходів, які розглядають вибір у контексті прийняття рішення, є те, що вибір обов'язково повинен здійснюватися в розумовому плані.

У вітчизняній та зарубіжній літературі можна зустріти підходи, які розглядають вибір як мотиваційно-

вольовий процес. Найбільш відомими представниками є К. Левін, Л. Фестінгер, У. Джеймс, В. Віндельбандт, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, П.Я. Гальперін.

Вибір як ознаку вольової дії розглядає у своїх дослідженнях Леонтьєв О.М. Він вважає, що якщо відсутній вибір – відсутній вольовий акт [12]. Цей автор розглядає також поняття прийняття рішення, зазначаючи, що вольовий акт - це дія в умовах вибору, яка базується на прийнятті рішення.

У зарубіжній психології К. Левін започаткував традицію розглядати вибір як функцію волі. Всі його наступники розглядали вибір як функцію волі в контексті моделі «Рубікону». Вибір розглядається як багатоетапний мотиваційно-вольовий акт з вибору мотиву, мети, актуалізації та реалізації вибору [10, с. 10].

У теорії поля К. Левіна вибір розглядається як вид конфлікту між двома рушійними силами. Таким чином можливі три види вибору: між двома позитивними, між двома негативними валентностями (взаємовиключними) та вибір у ситуації, коли позитивна та негативна валентності знаходяться в одному напрямку.

Л.С. Виготський свободу вибору також зв'язував з проблемою волі [2]: «Найхарактернішим для опанування власною поведінкою є вибір, та не дарма стара психологія, коли вивчала вольові процеси, то бачила у виборі саму суть вольового акту».

Іншої точки зору дотримувалися В. Віндельбандт та У. Джеймс.

Так, В. Віндельбандт стверджував, що вільний вибір – це тільки внутрішній процес, який містить у собі критерій доцільності [3, с. 15]. На його думку процес вибору містить три етапи: 1) виникнення окремих потягів, 2) взаємна затримка та урівноваження потягів; 3) вольовий імпульс, за допомогою якого незатримане або визначене вибором бажання переходить у дію.

У. Джеймс вважав головною функцією волі прийняття рішення про дію при наявності у свідомості одночасово двох або більше ідей дій [3, с. 15]. Дослідник підкреслював, що наявність конкуруючої ідеї затримує перехід уявлення про рух у дію, тому для здійснення дії необхідно здійснити вибір ідеї та прийняти рішення.

Як можна відмітити, В. Віндельбандт та У. Джеймс розглядають прийняття рішення та здійснення вибору як елементи єдиного процесу.

Окремо слід звернутися до персонологічної або діяльнісно-сміслової традиції вивчення проблеми вибору (А. Маслоу, Дж. Келлі, Б.С. Братусь, А.Г. Асмолов, Ф.Є. Василюк). Головне, що єднає цих авторів, це те, що згідно з їх поглядом вибір позбавлений зумовленості, знаходиться в смисловій основі особистості, відкриває нові можливості, що дозволяє конструювати нові світи, проявляти свою суб'єктивність у процесі вибору та «невибору».

Так, Ф.Є. Василюк описує проблему вибору на підставі концепції життєвих світів. Він виокремлює чотири типи життєвих світів: інфантильний (внутрішньо простий і зовні легкий), реалістичний (внутрішньо простий і зовні важкий), ціннісний (внутрішньо складний і зовні легкий) і творчий (внутрішньо складний і зовні важкий) [1]. На думку автора, справжній вибір можливий лише в ціннісному світі. Вибір у ціннісному світі - це особистісна, що не має точки опори ні в минулому, ні в сьогоденні, дія, не пов'язана з вітальною необхідністю.

У рамках екзистенційної традиції [15] вибір розглядається переважно в контексті проблеми свободи, відповідальності, мужності, вини, тривоги, невизначеності. Особистісний вибір досліджується в рамках екзистенційної традиції такими філософами та психологами як Е. Фромм, І. Ялом, В. Франкл, С. Мадді та ін. Наприклад, Е. Фромм розглядає вибір як створення особистістю нових обставин життя. Результат вибору він розглядає як переживання свободи, «свободи для», переживання своєї максимальної суб'єктивності.

В. Франкл основою вибору, прийняття рішення вважає мотив, та стверджує, що людяність людської поведінки обумовлена не причинами, а суб'єктивними основами [3, с. 16-17].

Серед екзистенційних теорій особистісного вибору найбільш розробленою вважається концепція С. Мадді [10, с. 11]. Автор розглядає вибір як крок, зміст та спрямованість якого наділяє життя людини унікальним сенсом. С. Мадді виокремлює два види вибору: «вибір на користь минулого», який несе із собою почуття провини через нереалізовані можливості, та «вибір на користь майбутнього», який несе у собі тривогу, що пов'язана з невизначеністю, в яку входить особа.

Необхідно зробити акцент, що представники екзистенційного напрямку здебільшого використовують поняття «прийняття рішення» та «вибір» як синоніми.

Вибір як морально-етичний акт розглядають В.В. Столін, М.М. Бахтін, М.М. Мамардашвілі, О.Є. Соколова. В рамках даного підходу вивчаються передумови формування та розвитку особистості через вирішення ситуації етичного вибору за допомогою рефлексії етичних переконань та цінностей особистості.

Як засіб розширення можливостей людини у процесі цілепокладання вивчає вибір Наумова Н. Ф [11]. Необхідною умовою вільного вибору вона вважає забезпеченість індивіда «потребами, цінностями, логіками, ресурсами для побудови альтернатив вибору й готовності до найбільшого числа варіантів подій». Тобто, вона розглядає вільний вибір як спосіб розширення можливостей особистості у процесі цілепокладання, а саме створення нових можливостей і нових цілей у ситуації, коли старих виявляється недостатньо. Одним з важливих механізмів або принципів вільного вибору є час, тобто вільне упорядкування й трактування як об'єктивного, так і суб'єктивного часу, подолання детермінації (обмеження минулого), теологічності (обмеження сьогодення) і незворотності (обмеження майбутнього), уміння робити необхідні особистості елементи часу невизначеними.

Д.О. Леонтьєв та Н.В. Пилипко розглядають вибір не як миттєву дію, а як розгорнутий у часі процес, який має складну структуру, тобто як форму діяльності [7]. Вибір – у певному сенсі, внутрішня діяльність, яка має свою мотиваційно-сміслову й операційну структуру, інструментальні способи та динаміку формування і розвитку. Автори класифікують вибір за такими двома показниками: представленість альтернатив суб'єкту та очевидність критеріїв для їх порівняння. Виділяють наступні три рівні вибору: простий вибір (редукований процес, з повністю автоматизованою операціональною структурою); смисловий вибір (рішення задач на смисл, побудова порівняно розгорнутої діяльності кожен раз знову); екзистенційний вибір (процес, який здійснюється в критичних, винятково важливих для суб'єкта ситуаціях, котрий має найскладнішу операційну структуру й вимагає самостійного конструювання як альтернатив, так і критеріїв для їх порівняння).

Із цієї класифікації можна зробити висновок, що вибір розглядається як прийняття рішення переважно тоді, коли автори роблять акцент на інтелектуальній, розумовій складовій, яка відіграє важливу роль у даному процесі. Якщо дослідник у першу чергу робить акцент на емоційно-вольовому компоненті або розглядає даний

процес як діяльність, то мова йде про вибір.

Звернувшись до структури психічних явищ, яку виділяє А. Г. Маклаков, то знаходимо там: психічні процеси, психічні стани (пригніченість, страх, смуток та ін.) та психічні властивості (спрямованість особистості, темперамент, здібності, характер) [9, с. 24-25].

Психічні процеси – це первинні регулятори поведінки особистості. Вони мають початок, тривалість та кінець. На базі психічних процесів формуються певні стани. Психічні процеси, стверджує автор, можна поділити на пізнавальні, вольові та емоційні. А. Г. Маклаков стверджує, що вольові психічні процеси найбільш яскраво проявляються в ситуаціях, які пов'язані з прийняттям рішення, подоланням труднощів, керуванням своєю поведінкою та ін. Це твердження показує, що не тільки вибір можна розглядати крізь призму волі, а що прийняття рішення також містить вольовий компонент.

В економічній психології також мова йде про прийняття рішення. Розглядається раціональна поведінка суб'єкта, оскільки йдеться про суб'єкта, який діє раціонально, завжди приймає виважені, оптимальні рішення, позбавленого емоцій, не схильного до сумнівів, забобонів та упереджень, не підвладного впливу оточуючих [8, с. 121]. Така модель поведінки відмежовується від психологічних особливостей суб'єктів, що приймають рішення.

Під прийняттям рішення в економічній психології зазвичай розуміють акт вибору одного варіанту з декількох альтернативних з метою досягнення якнайкращого результату. У процесі прийняття рішень виділяють три етапи: пошук інформації; пошук і виявлення альтернатив; вибір кращої альтернативи. На першому етапі збирається вся доступна на момент прийняття рішення інформація. Другий етап – виявлення альтернативи, визначення того, що можна, а чого не можна робити в даній ситуації. Третій – порівняння альтернатив і вибір кращого варіанта рішення. Виділяють три блоки у процесі прийняття рішення: усвідомлення необхідності прийняття рішення; розгляд альтернативних варіантів, які можуть дати бажаний результат; оцінка альтернативних варіантів.

У цьому підході можна виділити те, що прийняття рішення розглядається виключно як раціональний процес, однак використовується також термін «вибір», який здійснюється особистістю у моменти, коли необхідно оцінити альтернативи та обрати кращий варіант. Таким чином, вибір у такому підході є частиною (етапом) прийняття рішення.

Існує теорія прийняття рішень, яка розроблена О.Б. Петровським, яка також розглядає вибір як етап прийняття рішення, який пов'язан з вибором альтернатив, на етапі оцінки та аналізу варіантів рішення [4].

У психологічному словнику також наводиться схожа точка зору щодо прийняття рішення: «при переході на більш високий рівень механізм перебору та вибору альтернатив змінюється механізмом побудови концептуальних моделей» [5, с. 292]. Прийняття рішення можна розглядати як особливу форму розумової діяльності, а також як один із етапів розумових дій при вирішенні будь-яких завдань. Однак, вказано, що вибір є одним із етапів процедури прийняття рішення після формування та зіставлення альтернатив.

Таким чином, за результатами проведеного теоретичного аналізу ми бачимо, що в психології існує два поняття: «вибір» та «прийняття рішення». Вивчивши більш детально різні концепції по відношенню до них, можна стверджувати, що у концепціях прийняття рішення акцент робиться на когнітивному компоненті. Якщо концепція аналізує проблему вибору, то здебільшого розглядається емоційно-вольова сторона процесу. Можна виокремити такі підходи до співвідношення цих понять: вибір та прийняття рішення розглядаються як синоніми, вибір та прийняття рішення – два елементи одного процесу (здебільшого вибір є етапом прийняття рішення), вибір як окремий процес.

Ми вважаємо, що вибір та прийняття рішення тісно пов'язані один з одним та приймаємо точку зору, що вибір необхідно здебільшого розглядати крізь призму емоційно-вольових процесів, а прийняття рішення через когнітивні процеси. Також вибір тісно пов'язаний з альтернативами, які представлені перед особистістю або які особистість конструє собі сама. Ми вважаємо, що вибір можна досліджувати як окремий процес та як етап процедури прийняття рішення.

Перспективи теоретичного дослідження цього питання ми вбачаємо у розгляді ситуації, в якій здійснюється вибір особистістю, та аналізі послідовності вибору та прийняття рішення.

Література

1. Васильок Ф. Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии/Под ред. Леонтьева Д. А. – М.: Смысл, 1997. – 330 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинения в 6т. Т. 5. М., 1983.
3. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 368с.
4. Петровский А. Б. Теория принятия решений. Учебник для студентов высших заведений. – Гриф УМО вузов России.
5. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990 - 494 с.
6. Корнилова Т. В. Диагностика «личностных факторов» принятия решений // Вопросы психологии. 1994 – № 6. – с. 99 – 109.
7. Леонтьев Д. А. Филиппко Н. В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. – № 1. с. 97 – 110.
8. Ложкін Г.В., Спасенников В. В. Економічна психологія : Навч. посібник / В. Л. Комаровська . – К. : Професіонал, 2004 . – 304 с.
9. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 583 с.
10. Мандрикова Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки. Автореферат. М., 2005.
11. Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: - 1985. – с. 200.
12. <http://www.infoliolib.info/psih/leontyev/volya.html>

УДК 159.942.5

Особливості прояву синдрому «емоційного вигорання» у безробітних та у представників професії систем «людина-людина» та «людина-знак»

Павленко В.М., Дроздова А.Р.

У статті подані результати дослідження, яке було проведено з метою розширення уявлень про синдром «емоційного вигорання» шляхом виявлення особливостей його прояву у представників професій систем «людина-людина» та «людина-знак», а також у безробітних.

Отримані результати дослідження показали, що, по-перше, робота з людьми, інтенсивність спілкування і взагалі наявність професійної діяльності як такої не є необхідними та однозначними чинниками виникнення емоційного вигорання, а, по-друге, процес формування синдрому «емоційного вигорання» у представників різних професій може мати свою специфіку.

Ключові слова: синдром «емоційного вигорання», представники професій систем «людина-людина» та «людина-знак», безробітні, професійна діяльність.

В статье поданы результаты исследования, которое было проведено с целью расширения представлений о синдроме «эмоционального выгорания» путем выявления особенностей его проявления у представителей профессий систем «человек-человек» и «человек-знак», а также у безработных.

Полученные результаты исследования показали, что, во-первых, работа с людьми, интенсивность общения и вообще наличие профессиональной деятельности как таковой не являются необходимыми и однозначными факторами возникновения эмоционального выгорания, а, во-вторых, процесс формирования синдрома «эмоционального выгорания» у представителей разных профессий может иметь свою специфику.

Ключевые слова: синдром «эмоционального выгорания», представители профессий систем «человек-человек» и «человек-знак», безработные, профессиональная деятельность.

In the article submitted the results of research which was conducted to expand representation about the syndrome of “emotional burning out” by identifying the characteristics of its manifestations in representatives of the professions systems “people-people” and “people-sign” and also batwing unemployed persons.

The obtained results showed that, at first, work with people, intensity of communication and professional activity are not necessary and single-valued factors of emotional burning out and, secondly, the process of forming of syndrome of “emotional burning out” among representatives of different professions may have its own specifics.

Keywords: syndrome of “emotional burning out”, representatives of the professions systems “people-people” and “people-sign”, unemployed persons, professional activity.

Зміни у сучасному житті, руйнування звичних соціальних зв'язків, знеособленість трудових відносин, суттєві психоемоційні навантаження все більше призводять до виникнення небажаних психологічних станів. Одним з найбільш частих таких феноменів є синдром «емоційного вигорання» – процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що проявляється в реакції організму на виснаження як особистісна відстороненість, повне або часткове виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі події. Цей процес через тривале емоційне навантаження може мати своїм наслідком деформацію особистості та здобуття функціонального стереотипу [4].

Поняття синдрому «емоційного вигорання» було введено американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 р. Він вивчав характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Фрейденбергер об'єднав фахівців, які працюють у кризових центрах і психіатричних клініках у групу представників професій системи «людина-людина», пізніше до «групи ризику» стали включати всі професії, повне або часткове виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі події. Ця група отримала назву «представники професії системи «людина - людина». Фрейденбергер розуміє поняття «синдрому «емоційного вигорання» як стан знемоги, виснаження з відчуттям власної безпорадності у представників професії системи «людина-людина» [11].

Пізніше проблема синдрому «емоційного вигорання» знайшла своє плідне відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених, присвячених змісту та структурі цього синдрому (Г.В. Ложкін [5], С.Д. Максименко [8], В.С. Орел [6], Т.В. Форманюк [9] та ін.), а також методам його діагностики (В.В. Бойко [1], Н.С. Водоп'янова [2], О.С. Старченкова [3] та ін.). К. Маслач і С. Джексон деталізували уявлення про прояви синдрому «емоційного вигорання», виділивши такі його симптоми: почуття емоційного виснаження, деперсоналізацію і редукцію особистих досягнень [10].

Вітчизняним дослідником В.В. Бойко запропонована модель емоційного вигорання як психогенного розладу, що виникає та розвивається відповідно до моделі розвитку стресу. Цей феномен він визначає як «сформований особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на психотравмуючі обставини» [1].

Фази розвитку синдрому «емоційного вигорання», запропоновані В.В. Бойко, аналогічні фазам розвитку загального адаптаційного синдрому. Нервово (тривожне) напруження слугує стартовим механізмом, що запускає формування емоційного вигорання. Фаза «напруження» має динамічний характер, що обумовлюється стабільною інтенсивністю чи посиленням стресогенних чинників. В якості останніх можуть бути як позитивні, так і негативні моменти діяльності. Наступною в динаміці емоційного вигорання є фаза «резистенція», або опору, психотравмуючим чинникам. Виділення фази «резистенція» в самостійну є досить умовним. Фактично опір стресу, що зростає, розпочинається з моменту появи певного напруження. Це природно, оскільки, людина свідомо чи несвідомо докладає зусилля для досягнення стану психологічного комфорту, що вимагає зниження тиску зовнішніх обставин за допомогою наявних засобів. Фаза «виснаження» характеризується більш чи менш характерним зменшенням (падінням) загального енергетичного тону та послабленням нервової системи. Емоційний захист у формі синдрому «емоційного вигорання» самостійно вже не може подолати навантаження і енергія емоцій перерозподіляється між іншими підсистемами організму. На думку В.В. Бойко, саме так організм рятує себе від руйнівної сили «емоційної енергії» [1].

Емоційне вигорання виникає в результаті тривалої дії стресорів, вплив яких людина не в змозі подолати. В основному ці стресори асоціюються з професіями, пов'язаними з роботою з людьми, хоча можуть проявлятися і в інших професійних групах [4].

Аналізуючи літературу з проблеми емоційного вигорання, ми бачимо, що в основному синдром «емоційного вигорання» досліджується у «групи ризику» стосовно можливостей розвитку в них цього синдрому.

У відповідну групу включають представників професій системи «людина-людина». Раніше ми зазначали, що до «групи ризику» належать професії, котрі припускають постійне, тісне спілкування (працівники медичних закладів, соціальні працівники, педагоги, психологи тощо). Що ж стосується особливостей прояву синдрому «емоційного вигорання» у безробітних та у представників професій системи «людина-знак», то ця проблема не виступала раніше предметом спеціального дослідження.

Ми вважаємо, що актуальність вивчення синдрому емоційного вигорання серед представників різних професій, не лише системи «людина-людина», має як теоретичне значення (продемонструвати емоційне вигорання як загальнопрофесійний феномен), так і практичне: результати дослідження можуть стати основою для проведення психокорекційної роботи з врахуванням професійної специфіки. Дуже важливо розуміти, чи може розгортатися синдром «емоційного вигорання» за межами професійної діяльності, або серед професій, що традиційно не розглядаються як такі, що сприяють розвитку цього синдрому. Для розв'язання цих питань ми можемо звернутися до безробітних (які як раз і знаходяться поза професійною діяльністю), а також вийти за межі вивчення лише представників системи професій «людина-людина», звернувшись, наприклад, до системи «людина-знак».

Метою роботи є розширення уявлень про синдром «емоційного вигорання» шляхом виявлення особливостей його прояву у представників професій систем «людина-людина» та «людина-знак», а також у безробітних.

Процедура та методи дослідження

Для виявлення синдрому «емоційного вигорання» застосовувався опитувальник «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойко [7].

Дослідження проводилося на трьох групах: 1) безробітних, які зареєструвались у Центрах зайнятості м. Николаєва; 2) представників професій системи «людина-знак» (економісти, фінансисти, бухгалтери); 3) представників професій системи «людина-людина» (Медичні працівники, медсестри). Ми умовно назвали першу групу – «безробітні», другу – «економісти», третю – «медичні працівники». Загальну вибірку склали 221 чоловік, серед них 73 – представники першої групи, 70 – представники другої групи, 78 – представники третьої групи.

Статистичний аналіз здійснювався за допомогою пакету статистичних програм IBM SPSS Statistics 18 (PASW Statistics). Для обробки отриманих даних застосовувався багатомірний дисперсійний аналіз, критерії контрасту, Тьюкі, ТЗ Даннетта, хі-квадрат.

Результати дослідження

Розпочнемо з подання описової статистики за показниками емоційного вигорання (див. табл. 1. Середні показники синдрому «емоційного вигорання» у трьох групах). У табл. 1. наведені лише вибіркові дані.

Таблиця 1

Середні показники синдрому «емоційного вигорання» у трьох групах

Фази емоційного вигорання	Симптоми емоційного вигорання	Група	Середнє значення	95% дост. інтервал для середнього	
				Нижня межа	Верхня межа
Напруження	Переживання психотравмуючих обставин	Безробітні	12,38	10,31	14,46
		Економісти	8,53	6,65	10,4
		Медичні працівники	9,05	7,12	10,99
	Незадоволеність собою	Безробітні	7,67	6,21	9,13
		Економісти	5,44	4,32	6,57
		Медичні працівники	4,82	3,94	5,7
	Загнаність в клітку	Безробітні	11,58	9,56	13,59
		Економісти	5,17	3,61	6,74
		Медичні працівники	3,85	2,69	5,01
	Сума балів	Безробітні	42,58	36,82	48,33
		Економісти	28,2	23,23	33,17
		Медичні працівники	25,72	21,8	29,63
Резистенція	Сума балів	Безробітні	56,53	50,84	62,23
		Економісти	50,29	45,02	55,56
		Медичні працівники	49,91	45,45	54,37
Виснаження	Сума балів	Безробітні	40,18	34,73	45,63
		Економісти	32,41	27,83	37
		Медичні працівники	32,94	28,54	37,33
Загальний середній показник Е.В.		Безробітні	139,29	124,15	154,43
		Економісти	110,9	97,88	123,92
		Медичні працівники	108,56	97,34	119,79

Як ми бачимо, середнє за фазою «напруження» у «безробітних» – 42,58, у «економістів» – 28,2, у «медичних працівників» – 25,72. Середні показники груп за фазою «резистенція» дорівнюють 56,53; 50,29 та 49,91 відповідно. Середній рівень фази «виснаження» у «безробітних» становить 40,18, у «економістів» – 32,41, у «медичних працівників» – 32,94. Таким чином, можна відзначити, що в усіх трьох груп фаза «резистенція» є найбільш вираженою, проте вона знаходиться лише на стадії формування. Тобто випробувані у найбільшій мірі знаходяться у стані опору негативним чинникам, що призводить до звуження виконання власних обов'язків та сфери прояву емоцій. Якщо порівняти всі три групи досліджуваних за фазами «напруження» і «виснаження», то можна побачити, що у групи «безробітні» ці фази знаходяться у стадії формування, тоді як у двох інших групах вони ще не почали формуватись.

Проводячи аналіз з урахуванням співвідношень фаз у межах кожної групи, можна відзначити, що у групи «безробітні» середні показники за фазою «напруження» (42,58) та «виснаження» (40,18) близькі один до одного на тлі більш вираженої фази «резистенція» (56,53). Тоді як у групах «економісти» та «медичні працівники» – середні показники за фазою «напруження» (економісти – 28,2, медичні працівники – 25,72) менші за середні показники фази «виснаження» (32,41 і 32,94 відповідно). Тобто, після фази «резистенція» у групи «безробітних» більш виражена фаза «напруження», а у групах «економісти» та «медичні працівники» – фаза «виснаження».

Порівнюючи загальний середній показник синдрому «емоційного вигорання» у трьох групах ми бачимо, що у групі «безробітні» він найбільший (139,29), а у групі «медичні працівники» найменший (108,56), хоча і близький до групи «економісти» (110,9) (різниця між групами «медичні працівники» та «економісти» за цим показником не є статистично значущою). Тобто, можна констатувати середній рівень синдрому «емоційного вигорання» у «безробітних», тоді як «медичні працівники» і «економісти» за своїми показниками тільки наближаються до середнього рівня синдрому «емоційного вигорання» (111-180 балів за В.В. Бойко).

Таким чином, виявлено, що середні показники у групі «безробітні» за всіма показниками синдрому «емоційного вигорання» набагато вищі, ніж у групах «економісти» та «медичні працівники», тоді як середні показники у групах «економісти» та «медичні працівники» значно ближчі один до одного.

Перейдемо до опису синдрому «емоційного вигорання» за рівнями його прояву у трьох наших досліджуваних групах. У групі «безробітні» середній рівень емоційного вигорання продемонстрували 41% респондентів, високий – 10%, критичний – 14% і 36% випробуваних не мають емоційного вигорання. Тоді як у групах «економісти» і «медичні працівники» вже відповідно 59% і 58% випробуваних не продемонстрували емоційного вигорання; 9% і 5% відповідно мають високий рівень емоційного вигорання і лише (хоча і це забагато) 6% і 4% відповідно – критичний. Таким чином, дані демонструють, що у групі «безробітні» синдром «емоційного вигорання» має більший рівень виразності, ніж в інших групах. Частка високого та критичного рівнів емоційного вигорання в цій групі є найбільшою у порівнянні з іншими. Цікаво, що групи «медичні працівники» та «економісти» також відрізняються відсотковим співвідношенням критичного та високого рівнів синдрому «емоційного вигорання», частка яких дещо вище у групі «економісти», тоді як у групі «медичні працівники» вище частка середнього рівня емоційного вигорання. Це може говорити про наявність певної тенденції більш інтенсивного прояву синдрому «емоційного вигорання» у «економістів» у порівнянні з «медичними працівниками».

Таким чином, спостерігається різниця між групою «безробітні» та іншими двома, що є більш близькими одна до одної. Для того, щоб перевірити чи існують статистично значущі розбіжності між групами, ми звернулися до багатомірного дисперсійного аналізу. Багатомірні критерії (слід Піллая, лямбда Уїлкса, слід Хотеллінга, найбільший корінь Роя) показують, що наявні статистично значущі розбіжності за низкою показників синдрому «емоційного вигорання» ($p < 0,001$).

Перейдемо до аналізу розбіжностей за окремими шкалами (див. табл. 2. Оцінка ефектів міжгрупових факторів, де подано лише значущі відмінності).

Таблиця 2

Оцінка ефектів міжгрупових факторів

Фази/Симптоми емоційного вигорання	F	Знч.
Переживання психотравмуючих обставин	4,780	0,009
Загнаність в клітку	29,823	0,000
Сума балів за фазою "Напруження"	12,852	0,000
Загальний середній показник Е.В.	5,894	0,003

Таким чином, фіксуються статистично значущі розбіжності між групами за симптомами «переживання психотравмуючих обставин» ($p = 0,009$) і «загнаність в клітку» ($p < 0,001$), сумою балів за фазою «напруження» ($p < 0,001$) та загальним середнім показником синдрому «емоційного вигорання» ($p = 0,003$). Як ми бачимо, за значенням F (що дорівнює 29,82) найбільше три групи дискримінує симптом «загнаність в клітку». Крім того, за критерієм Крускала-Уоллеса є значущі розбіжності між групами за симптомом «незадоволеність собою» ($p = 0,016$). При цьому найбільш високі значення (див. табл. 1. Середні показники синдрому «емоційного вигорання» у трьох групах) за зазначеними показниками, спостерігаються у групі «безробітні», потім йдуть «економісти» і останніми – «медичні працівники». Єдиний виняток – шкала «переживання психотравмуючих обставин», за якою «медичні працівники» дещо перевищують «економістів».

Перейдемо до порівняння досліджуваних груп.

За допомогою апостеріорного критерію Тьюкі (див. табл. 3. Множинне порівняння груп за допомогою апостеріорного критерію Тьюкі; дані аналізувалися у z-нормалізованому виді) було показано, що група

«безробітні» статистично значущо перевищує групи «медичні працівники» та «економісти» за чотирма вказаними вище шкалами (див. табл. 2. Оцінка ефектів міжгрупових факторів). Крім того, за критерієм Т3 Даннетта (що дозволяє проводити порівняння без підтвердження гіпотези про рівність дисперсій між групами), «безробітні» перевищують «медичних працівників» за симптомами «незадоволеність собою»: різниця середніх складає 0,468; $p=0,008$. Групи «медичні працівники» та «економісти» статистично значущо не відрізняються одна від одної за всіма зазначеними показниками (симптомами «переживання психотравмуючих обставин», «загнаність в клітку» та «незадоволеність собою», сумою балів за фазою «напруження», загальним середнім показником синдрому «емоційного вигорання») відповідно до критеріїв Тьюкі та Т3 Даннетта.

Таблиця 3

Множинне порівняння груп за допомогою апостеріорного критерію Тьюкі

Назва груп		Переживання психотравмуючих обставин		Загнаність в клітку		Сума балів за фазою «напруження»		Загальний середній показник Е.В.	
		Різниця середніх між групами	Знч.	Різниця середніх між групами	Знч.	Різниця середніх між групами	Знч.	Різниця середніх між групами	Знч.
Безробітні	Економісти	0,436*	0,016	0,839*	0,000	0,636*	0,000	0,464*	0,013
	Медичні працівники	0,389*	0,03	0,950*	0,000	0,719*	0,000	0,489*	0,006
Економісти	Безробітні	-0,436*	0,016	-0,839*	0,000	-0,636*	0,000	-0,464*	0,013
	Медичні працівники	-0,048	0,948	0,111	0,689	0,083	0,855	0,025	0,987
Медичні працівники	Безробітні	-0,388*	0,03	-0,950*	0,000	-0,719*	0,000	-0,489*	0,006
	Економісти	0,048	0,948	-0,111	0,689	-0,083	0,855	-0,025	0,987

* - різниця середніх, що значуща на рівні не більше 0,05.

Враховуючи, що групи «медичні працівники» та «економісти» є подібними за наявністю професійної діяльності та оскільки вони статистично значущо не відрізняються одна від одної, ми об'єднали їх в одну групу, яку умовно назвали «працюючі». Іншою, протилежною, групою є «безробітні». За допомогою критерію контрасту (поліном) ми порівняли групи «працюючі» та «безробітні» за показниками синдрому «емоційного вигорання». Отримані дані показали, що «безробітні» статистично значущо перевищують «працюючих» за загальним показником синдрому «емоційного вигорання» ($p=0,001$), фазами «напруження» ($p<0,001$) та «виснаження» ($p=0,043$), а також за такими симптомами, як «переживання психотравмуючих обставин» ($p=0,002$), «загнаність в клітку» ($p<0,001$), «особистісна відстороненість (деперсоналізація)» ($p=0,025$), «незадоволеність собою» ($p=0,004$) та «розширення сфери економії емоцій» ($p=0,031$). Таким чином, ми бачимо, що синдром «емоційного вигорання» системно, за низкою показників, вражає безробітних більш потужно, ніж працюючих.

Перейдемо до розгляду відмінностей за рівнями сформованості фаз та синдрому «емоційного вигорання» у цілому (див. табл. 4. Ступінь сформованості синдрому «емоційного вигорання» та його окремих фаз у групах «безробітні» та «працюючі»). Критерій Хі-квадрат показує, що «безробітні» мають більшу частку випробування з більш високим рівнем сформованості фаз «напруження» ($p<0,001$) та «виснаження» ($p=0,019$), а також загальним середнім показником синдрому «емоційного вигорання» у цілому ($p=0,006$). Це підтверджує та доповнює результати дисперсійного аналізу.

Таблиця 4

Ступінь сформованості синдрому «емоційного вигорання» та його окремих фаз у групах «безробітні» та «працюючі»

Назва груп	Фаза «напруження»			Фаза «виснаження»			Загальний середній показник емоційного вигорання			
	Сформована фаза	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась	Сформована фаза	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась	Високий рівень	Критичний рівень	Середній рівень	Е.В. відсутнє
Безробітні	21%	32%	47%	19%	33%	48%	10%	14%	41%	35%
Працюючі	7%	19%	74%	8%	27%	65%	7%	5%	30%	58%

Висновки

1. Синдром «емоційного вигорання» не є обумовленим лише наявністю професійної діяльності. Більш потужним чинником його формування у наших випробуваних є фактор відсутності працевлаштування. Було показано, що синдром «емоційного вигорання» у безробітних проявляється інтенсивніше, ніж у працюючих. Наявність синдрому «емоційного вигорання» у безробітних може говорити про те, що цей феномен детермінований не лише проблемами у професійній сфері, а й відсутністю працевлаштування.

2. Робота з людьми та інтенсивність спілкування не є необхідними та однозначними чинниками виникнення синдрому «емоційного вигорання». Результати нашого дослідження не підтвердили того, що представники професій системи «людина-людина», які постійно спілкуються з пацієнтами (клієнтами), більш схильні до формування синдрому «емоційного вигорання».

3. Емоційно вигоріти може будь-який співробітник не залежно від специфіки його діяльності. Проте, сам процес формування синдрому «емоційного вигорання» у представників різних професій може мати свої особливості. Наше дослідження показало наявність синдрому «емоційного вигорання» у всіх досліджуваних групах. Особливості формування синдрому «емоційного вигорання» у представників різних професій частково підтверджується наявними розбіжностями у фазах і рівнях сформованості синдрому «емоційного вигорання» у досліджуваних групах.

Узагальнюючи як огляд літератури, так і проведене нами дослідження, можна надати таке визначення синдрому «емоційного вигорання». Синдром «емоційного вигорання» – це загальний, не лише професійно детермінований, процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що проявляється в реакції організму на виснаження у вигляді особистісної відстороненості та у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі події. Таким чином, синдром «емоційного вигорання» можна розглядати як наслідок вираженого стресового впливу (різного генезу) на людину, як віддзеркалення перенавантаження у ході тривалого розвитку загального адаптаційного синдрому.

Перспективами подальших досліджень є вивчення системи взаємозв'язків складових емоційного вигорання у різних професійних групах та безробітних, перехід до аналізу особистісних і ситуаційних детермінант розвитку емоційного вигорання, чинників, що можуть пом'якшувати чи попереджувати виникнення цього стану.

Література

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других/ Бойко В.В. – М.: Филин, 1996. – 472с.
2. Водопьянова Н.Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления // Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – С. 548-574.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
4. Кэри Л. Купер Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение / Филипп Дж. Дэйв, Майкл П.О'Драйсколл; пер. с англ. – Х.: Изд.-во Гуманитарный центр, 2007. – 336 с.
5. Ложкин Г.В. Психическое «выгорание» лидера / Г.В. Ложкин, А.М. Выдай. – Персонал. – 1999. – № 6. – С. 36-43.
6. Орел В.Е. Феномен «выгорание» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. – Том 22. – № 1. – С. 90 – 101.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [учеб. пособие] / [ред.-сост. Райгородский Д.Я.]. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
8. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні особливості: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264с.
9. Форманюк Т.В. Синдром «емоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 54 – 67.
10. Maslach, C., Burnout: a Social Psychological Analysis. The Burnout Syndrome: Current Research, Theory, Interventions / Ed. J. W. Jones. – Park Ridge, IL: London House, 1982. – P. 30 – 53.
11. Freudenberger, H.J. Staff burn-out. Journal of Social Issues, 1974. – Vol. 30. – P. 159 – 166.

УДК: 159.953

Вплив мотивації досягнення та гендерних ролей на вибір художнього тексту для відтворення при мимовільному запам'ятовуванні

Панібратенко В.В.

У статті розглядається залежність між вибором певного художнього тексту для відтворення при мимовільному запам'ятовуванні та мотивацією досягнення й гендерними ролями. Проведене дослідження показало, що гендерні ролі більшою мірою впливають на вибір тексту юнаками, а мотивація досягнення - на вибір тексту дівчатами. Доведено, що визначальним для вибору тексту для відтворення є дві тенденції: збіг певних мотивів і мотиваційних утворень випробуваних з рисами героїв тексту та ситуація компенсації та недостачі певних рис.

Ключові слова: мимовільне запам'ятовування; мотивація досягнення, прагнення до успіху і уникнення невдачі, гендерна роль.

В статье рассматривается зависимость между выбором определенного художественного текста для воспроизведения при произвольном запоминании и мотивацией достижения, гендерными ролями. Проведенное исследование показало, что гендерные роли большей мерой влияют на выбор текста юношами, а мотивация достижения - на выбор текста девушками. Доказано, что определяющим для выбора текста для воспроизведения являются две тенденции: совпадение определенных мотивов и мотивационных образований испытуемых с чертами героев текста и ситуация компенсации и нехватки определенных черт.

Ключевые слова: произвольное запоминание; мотивация достижения, стремление к успеху и избегание неудачи, гендерная роль.

The article considers the relationship between the choice of a particular literary text to play with involuntary memorization and motivation to achieve, gender roles. The study shows that gender roles are more a measure of influence on the choice of text youths, and the motivation to achieve - your choice of text girls. We prove that the determinant for the choice of text for playback is two trends: the convergence of certain motives and motivational structures of subjects with features of the text characters and situation, and compensation for a lack of certain features.

Key words: involuntary memorizing; motivation of achievement; desire for success and avoiding failure, gender role.

Постановка проблеми. Ще з минулого століття мотив багатьма психологами трактувалася як рушійна сила, як спонукання. У західній психології вважається, що мотивація відповідає за стратегічну спрямованість поведінки на мету. З погляду В. К. Вілюнаса, окремі механізми мотивації відповідають саме за спосіб поведінки, тобто за те, як робиться [2].

«Мотивація - через психіку детермінація, що реалізується», - писав С. Л. Рубінштейн [5]. Тому повинна бути детермінована не тільки й не стільки фізіологічна реакція, скільки психічна, що зачіпає вищі рівні психічної регуляції, пов'язана з усвідомленням стимулу й доданням йому тої або іншої значимості. Тільки після цього в людини може з'явитися бажання або усвідомлення необхідності реагувати на стимул тим або іншим способом, визначається мета й з'являється прагнення до її досягнення.

Внаслідок цього більшість вітчизняних і закордонних психологів уважають, що мотив - це не будь-яке виникле в організмі людини спонукання (що розуміється як стан), а внутрішнє усвідомлене спонукання, що відбиває готовність людини до дії або вчинку. Таким чином, стимул викликає (спонукує) дію або вчинок не прямо, а опосередковано, через мотив: побудником мотиву є стимул, а побудником дії або вчинку - внутрішнє усвідомлене спонукання, прийняте багатьма психологами як мотив. Х. Хекхаузен із цього приводу пише, що мотивація - це спонукання до дії певним мотивом. А мотивацію досягнення Х. Хекхаузен визначав як спробу збільшити або зберегти максимально високими здібності людини до всіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності. Він виділяв наступні характеристики мотивації досягнення: спрямованість на певний кінцевий результат, орієнтація на мету; постійний перегляд цілей; постійне повернення до перерваного завдання, поновлення основної спрямованості дій; часове охоплення ряду дій [6].

Хоча в жодній роботі намір не ототожнюється прямо з мотивом і розглядається їхнє співвідношення, визнання за наміром спонукальної сили вказує на те, що він самим тісним образом пов'язаний з мотивацією й мотивами. У роботах Л. И. Божович наміри розглядаються як побудники поведінки в тих випадках, коли приймаються рішення. При цьому вона відзначає, що наміри виникають на базі потреб, які не можуть бути задоволені прямо вимагають ряду проміжних ланок, що не мають своєї власної спонукальної сили. У цьому випадку вони виступають як побудник дій, спрямованих на досягнення проміжних цілей [2].

Таким чином, мотиви як спонукання та як наміри можуть певним чином впливати на вибір тексту при мимовільному запам'ятовуванні.

На мотивацію, у тому числі і на мотивацію досягнення, можуть впливати гендерні особливості, зокрема гендерні ролі людини, які, у свою чергу, також можуть впливати й на запам'ятовування [1]. Гендер є однією з істотних детермінант, яка формує мотиви, цілі й ціннісні пріоритети особистості. Зв'язок пам'яті з гендером і мотиваційно - особистісні характеристики пам'яті здебільш проявляються при запам'ятовуванні смислової інформації й стосуються насамперед тих видів пам'яті, які тісно пов'язані з особистістю. Що і обумовило вибір предмету дослідження - мимовільну пам'ять, художнього тексту як смислової інформації для запам'ятовування.

Мета дослідження полягає у встановленні залежностей між вибором певного художнього тексту для відтворення при мимовільному запам'ятовуванні та мотивацією досягнення й гендерними ролями.

Відповідно до висунутої мети були визначені наступні завдання дослідження:

1. Визначити який художній текст обирають для відтворення при мимовільному запам'ятовуванні випробувані з певними типами домінуючої мотиваційної тенденції.

2. Визначити який художній текст обирають для відтворення при мимовільному запам'ятовуванні випробувані з певними гендерними ролями.

3. Виявити вплив мотивації досягнення та гендерних ролей на вибір художнього тексту для відтворення

при мимовільному запам'ятовуванні.

Для дослідження продуктивності мимовільного запам'ятовування використовувалась експериментальна методика вивчення запам'ятовування тексту. Текстів для запам'ятовування було два, вони були гендернозабарвленими і містили моменти, пов'язані з мотивацією досягнення. Героєм першого тексту був маскуліний чоловік з вираженим мотивом прагнення до успіху, а героїнею іншого тексту – маскулінна жінка теж з вираженим мотивом прагнення до успіху. Випробувані читали обидва тексти, але мали змогу обрати той текст, який би вони хотіли відтворити. Дослідження гендерних ролей проводилося за допомогою Анкети статевої ролі С. Бем (BRSI) [4]. Для дослідження мотивації досягнення використовувався тест-опитувальник для виміру мотивації досягнення (А. Мехрабіана) [3], методика «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А.О. Реана), методика «Потреба у досягненні» (Ю.М. Орлова), опитувальник «Структура мотивації» (В.К. Горбачевського) [2].

У нашому дослідженні взяли участь 180 чоловік (115 дівчат і 65 юнаків) у віці 18-19 років.

Основний матеріал і результати дослідження. Згідно з метою дослідження, ми виділили чотири групи випробуваних у групі чоловіків і в групі жінок за показниками мотивації досягнення: верхні 27% вибірки характеризуються вираженим мотивом прагнення до успіху; 23% вибірки близькі до верхніх 27% - менш вираженим мотивом прагнення до успіху; 23% вибірки близькі до нижніх 27% - менш вираженим мотивом уникнення невдачі; а нижні 27% вибірки - вираженим мотивом уникнення невдачі. Крім того, групи дівчат і юнаків по показниках маскуліності та фемінінності були розділені на 4 статево-рольових типів.

У групі випробуваних, які для відтворення обрали текст №1, було визначено 18% дівчат та 16% юнаків з маскуліною гендерною роллю, 18% дівчат та 19% юнаків - з фемініною, 35% дівчат та 42% юнаків - з андрогінною, 29% дівчат та 23% юнаків з недиференційованим статево-рольовим типом. Ми отримали такі результати, згідно з якими випробувані з високим мотивом прагнення до успіху мають маскуліну або андрогінну гендерну роль, а випробувані з високим мотивом уникнення невдачі – або фемінну, або належать до недиференційованого статево-рольового типу. Такі результати є цілком закономірними, тому що маскуліна гендерна роль у деякому сенсі передбачає володіння такими рисами, які спонукають до досягнення, а фемінна гендерна роль може спонукати до розвитку страху успіху, вираженого мотиву уникнення невдачі. У групі випробуваних, які для відтворення обрали текст №1, було визначено 36% дівчат та 26% юнаків з вираженим мотивом прагнення до успіху, 19% дівчат та 19% юнаків - з менш вираженим мотивом прагнення до успіху, 24% - з дівчат та 16% юнаків з менш вираженим мотивом уникнення невдачі, 21% дівчат та 39% юнаків з вираженим мотивом уникнення невдачі. Таким чином, текст №1 при безпосередньому відтворенні обирають андрогінні дівчата з вираженим мотивом прагнення до успіху та андрогінні юнаки з вираженим мотивом уникнення невдачі. У андрогінних дівчат з вираженим мотивом прагнення до успіху спрацьовує механізм ідентифікації з героїнею тексту №1 - маскуліною жінкою з вираженим мотивом прагнення до успіху, яка домоглася успіхів у різних сферах свого життя, а для андрогінних юнаків з вираженим мотивом уникнення невдачі цей текст є привабливим через те, що героїня мала непритаманні юнакам риси, яких їм не вистачає і в яких вони відчують потребу або через те що, героїня відповідає ідеальному образу жінки в уявленні юнаків, володіє рисами, які цінують юнаки у особах протилежної статі.

У групі випробуваних, які для відтворення обрали текст №2, було визначено 21% дівчат та 19% юнаків з маскуліною гендерною роллю, 25% дівчат та 16% юнаків - з фемініною, 27% дівчат та 25% юнаків - з андрогінною, 27% дівчат та 40% юнаків з недиференційованим статево-рольовим типом. Для відтворення текст №2 обрали 19% дівчат та 31% юнаків з вираженим мотивом прагнення до успіху, 27% дівчат та 24% юнаків - з менш вираженим мотивом прагнення до успіху, 23% - з дівчат та 27% юнаків з менш вираженим мотивом уникнення невдачі, 31% дівчат та 18% юнаків з вираженим мотивом уникнення невдачі. Таким чином, текст №2 при безпосередньому відтворенні обирають дівчата з вираженим мотивом уникнення невдачі та юнаки з вираженим мотивом прагнення до успіху. Відповідно, при обранні для відтворення тексту №2 ми спостерігаємо протилежну тенденцію: у юнаків з вираженим мотивом прагнення до успіху спрацьовує механізм ідентифікації з героєм тексту №2 - маскуліним чоловіком з вираженим мотивом прагнення до успіху, який вірив у власні сили і досягав поставленої мети, а для дівчат з вираженим мотивом уникнення невдачі цей текст є привабливим або через те, що спрацьовує механізм ідентифікації з героїнею тексту, яка мала подібні особливості мотиваційної сфери, або через те що, герой відповідає ідеальному образу чоловіка в уявленні дівчат, володіє рисами, які цінують дівчата у особах протилежної статі.

Для виявлення впливу мотивів особистості та гендерних ролей на вибір тексту для відтворення було розраховано коефіцієнти дихотомічної кореляції Пірсона. Розраховані коефіцієнти свідчать, що на вибір тексту для відтворення юнаками впливають такі мотиви і гендерні ролі – мотив оцінки рівня досягнутих результатів ($p \leq 0,05$), мотив наміченого рівня мобілізації зусиль ($p \leq 0,01$), показники фемінінності ($p \leq 0,05$). Таким чином, високі показники фемінінності, виражені мотиви оцінки рівня досягнутих результатів та наміченого рівня мобілізації зусиль у юнаків визначають вибір тексту №1 про маскуліну жінку з вираженим мотивом прагнення до успіху, яка домоглася успіхів у різних сферах свого життя. І навпаки – низькі показники фемінінності, виражені мотиви оцінки рівня досягнутих результатів та наміченого рівня мобілізації зусиль у юнаків визначають вибір тексту про маскуліного чоловіка з вираженим мотивом прагнення до успіху. У фемінних чоловіків мабуть не спрацьовує механізм ідентифікації з маскуліним героєм другого тексту, можливо через те, що він мав протилежні для них статево-рольові характеристики, і у цьому випадку текст про маскуліну жінку є більш привабливим і не викликає такого сильного особистісного відторгнення. А у юнаків з низькими показниками фемінінності навпаки спрацьовує механізм ідентифікації з маскуліним героєм іншого тексту, і через це обирається саме цей текст для відтворення. Юнаки, які високо оцінують свій рівень вже досягнутих результатів, співвіднесених зі своїми можливостями в цьому виді діяльності, для відтворення обирають текст про жінку, яка ставила перед собою досить важкі цілі, у всіх видах діяльності досягала високих результатів, таким чином визначальним для вибору тексту є збіг рис випробуваних та героїні тексту. Високий намічений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення результатів, також корелює з обранням цього ж тексту юнаками, мабуть це пов'язано з інформацією цього тексту про те, що героїня вміла згуртуватися і впевнено

йти до перемоги, до досягнення мети. Знов ж таки ми спостерігаємо, що визначальним для обрання того чи іншого тексту для відтворення є збіг власних рис і мотивації випробуваних та героїв тексту. Низька оцінка рівня досягнутих результатів та наміченого рівня мобілізації зусиль у юнаків визначають вибір тексту про маскулітного чоловіка, який володів протилежними мотивами, таким чином юнаки, які не мають тих чи інших рис і мотивів, мабуть компенсуючи цю відсутність, обирають саме цей текст. Роблячи підсумок, треба зауважити, що герой та героїня обох текстів мали в принципі подібні мотиви і мотиваційні утворення, які стали визначальними для вибору тексту для відтворення юнаками: у випадку збігу певних мотивів юнаки обирали текст №1, а у випадку компенсації та недостачі – другий текст.

Розраховані у групі дівчат коефіцієнти дихотомічної кореляції Пірсона свідчать, що на вибір тексту для відтворення дівчатами впливають такі мотиви і мотиваційні утворення – мотив уникнення ($p \leq 0,05$), мотив самоповаги ($p \leq 0,05$), мотив оцінки свого потенціалу ($p \leq 0,05$), показник мотивації успіху і боязні невдачі ($p \leq 0,01$). Таким чином, чим якщо у дівчат виражена мотивація досягнення, вони для відтворення обирають текст про жінку з вираженим мотивом прагнення до успіху, що домоглася успіхів у різних сферах свого життя, що мабуть пов'язано з механізмом ідентифікації, для дівчат з вираженим мотивом прагнення до успіху значимою інформацією є та, яка відповідає їх власній структурі мотивації. Також, високі показники мотиву самоповаги, виражене прагнення ставити перед собою усе більш і більш важкі цілі в однотипній діяльності впливає на вибір значимої інформації про героїню, яка мала подібні риси і мотиви. Дівчата, які високо оцінюють свій потенціал для відтворення обирають текст про маскулітну жінку з вираженим мотивом прагнення до успіху. А вибір тексту №2 про маскулітного чоловіка, який прагнув успіху і досяг великих результатів, визначається острахом невдачі, низьким мотивом самоповаги, низькою оцінкою свого потенціалу, низьким мотивом уникнення. Отже, дівчата, які не володіють тими чи іншими рисами і мотивами мабуть компенсуючи цю відсутність обирають саме текст про героя, який володів протилежними випробуваними мотивами і рисами, в яких вони відчувають потребу або герой відповідає вимогам, які вони висувають до осіб протилежної статі, і цей текст привертає увагу і відтворюється. Ми можемо зробити подібний висновок, як і у групі юнаків визначальним для вибору тексту для відтворення є мотиви і мотиваційні утворення випробуваних - у випадку збігу певних мотивів дівчат з рисами героїв тексту обирається текст №1, а у випадку компенсації та недостачі – другий текст.

Проведений дискримінантний аналіз дозволив судити про те, присутні чи ні в групах, які обрали для відтворення той або інший текст, особливості, які дискримінують, дозволяють судити про відношення до однієї із двох груп (які відтворюють текст №1 і які відтворюють текст №2). Дані свідчать, що у групі юнаків по показникам фемінінності та мотиву оцінки рівня досягнутих результатів спостерігається значне розходження між групами ($p < 0,05$). До групи, які для відтворення обрали текст №1, відноситься 31 спостереження. 24 спостереження (77,4 %) були прогнозовані коректно, а 7 (22,6 %) помилково віднесені до групи юнаків, які для відтворення обрали текст №2. У групі юнаків, які для відтворення обрали текст №2, налічується 32 спостереження. 24 спостереження (75 %) були визначені коректно, а 8 (25 %) помилково були віднесені до групи юнаків, які для відтворення обрали текст №1. Кінцевим результатом є коректна ідентифікація спостережень, рівна 76,2 %. Цей показник може бути розцінений як прийнятний.

У групі дівчат по показникам мотивації досягнення, мотиву оцінки свого потенціалу, мотиву самоповаги та мотиву уникнення спостерігається значне розходження між групами ($p < 0,05$). До групи дівчат, які для відтворення обрали текст №1, відноситься 61 спостереження. 41 спостереження (67,2 %) були прогнозовані коректно, а 20 (32,8 %) помилково віднесені до групи дівчат, які для відтворення обрали текст №2. У групі дівчат, які для відтворення обрали текст №2, налічується 44 спостереження. 29 спостереження (65,9 %) були визначені коректно, а 15 (34,1 %) помилково були віднесені до групи дівчат, які для відтворення обрали текст №1. Кінцевим результатом є коректна ідентифікація спостережень, рівна 66,7 %. Цей показник може бути розцінений як помірно прийнятний.

Таким чином, ми проходимо до наступних висновків. На вибір тексту для відтворення при мимовільному запам'ятовуванні впливає мотивація досягнення та гендерні ролі випробуваних. Гендерні ролі більшою мірою впливають на вибір тексту юнаками, так високі показники фемінінності визначають вибір тексту №1 про маскулітну жінку, яка домоглася успіхів у різних сферах свого життя. У фемінних юнаків не спрацьовує механізм ідентифікації з маскулітним героєм другого тексту, через те, що він мав протилежні для них статево-рольові характеристики, а маскулітна героїня відповідає ідеальному образу жінки в уявленні випробуваних. Вплив мотивації досягнення на вибір тексту ми визначаємо у групі дівчат, так дівчата з вираженим мотивом прагнення до успіху для відтворення обирають текст про жінку з вираженим мотивом прагнення до успіху, що пов'язано з механізмом ідентифікації, для дівчат з вираженим мотивом прагнення до успіху значимою інформацією є та, яка відповідає їх власній структурі мотивації. А юнаки з вираженим мотивом прагнення до успіху для відтворення обирають другий текст про маскулітного чоловіка з вираженим мотивом прагнення до успіху, який вірив у власні сили і досягав поставленої мети, у юнаків спрацьовує механізм ідентифікації з героєм тексту. Відповідно, визначальним для вибору тексту для відтворення випробуваними є дві тенденції: збіг певних мотивів і мотиваційних утворень випробуваних з рисами героїв тексту та ситуація компенсації та недостачі певних рис.

Література

1. Иванова Е. Ф. О гендерных особенностях памяти / Е. Ф. Иванова // Гендерные исследования, № 3, 1999.
2. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004.
3. Общая психодиагностика / Под ред. Бодалева А. А., Столина В. В. М.: Изд-во, МГУ, 1987.
4. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс. – СПб.: Питер, 2000. – 522 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
6. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. - СПб.: Речь, 2001.

УДК 373.3.015.3:005.32

Розвиток навчально-пізнавальних інтересів та мотиву шкільної тривожності молодших школярів у різних системах навчання

Петренко К.О., Дусавицький О.К.

Стаття присвячена вивченню мотиваційної основи навчальної діяльності молодших школярів у традиційному навчанні, розвивальному навчанні та розвивальному навчанні «Діалог культур». В результаті проведеного дослідження виявлено, що традиційне навчання не сприяє в необхідній мірі розвитку адекватного мотиву навчання, а саме навчально-пізнавального інтересу. У традиційній школі домінує інший мотив – мотив тривожності. Навпаки, у системі розвивального навчання домінуючим виступає мотив навчально-пізнавальних інтересів, тоді як загальний рівень шкільної тривожності залишається низьким. Система розвивального навчання «Діалог культур» за характеристиками розвитку навчально-пізнавальних інтересів демонструє результати, схожі на традиційну систему навчання, а за характеристиками мотиву тривожності – на розвивальне навчання.

Ключові слова: мотиваційна сфера, навчально-пізнавальні інтереси, мотив шкільної тривожності, навчальна діяльність, молодший шкільний вік.

У 70-90 роки колективом науковців було проведено генетико-моделюючий експеримент по організації навчальної діяльності у молодшій школі (Давидов, Ельконін, Репкін). В результаті цього експерименту було отримано дані щодо залежності інтелектуального та особистісного розвитку учня від засобів організації навчальної діяльності. З'ясувалось, що розумінню першокласників доступні елементи наукових знань, а не тільки конкретні вміння та навички – читати, писати тощо. Навчання на основі передачі молодшим школярам наукових знань змінює увесь хід їхнього психічного розвитку і, по-перше, сприяє формуванню теоретичного мислення [2], [4], [5].

Також було показано, що найбільш сприятливими мотивами для виконання навчальної діяльності, які відповідають її цілям та задачам, виступають навчально-пізнавальні інтереси (НПІ); а формування НПІ, в свою чергу, залежить від засобів організації навчальної діяльності [4], [6], [7].

Стає питання необхідності формування вже у молодшому шкільному віці адекватних мотивів навчання, а саме стійких навчально-пізнавальних інтересів - саме тоді, коли закладається фундамент навчальної діяльності, виникають і оформлюються її структурні компоненти. Наявність цього мотиву, разом із теоретичним мисленням учня, вирішують проблему спадкоємності молодшої і середньої шкіл і забезпечують напрямок подальшого інтелектуального і особистісного розвитку дитини [3],[5], [6], [8].

Важливо вивчити також зворотній бік НПІ, той мотив навчання, що є ведучим, коли НПІ не мають належного рівня розвитку – мотив тривожності. Тривожність як правило характеризується як негативний емоційний стан суб'єкта, що виникає в разі фрустрації актуальної потреби, тобто в умовах, коли суб'єкт розуміє, що за певними обставинами він буде не здатний задовольнити цю свою потребу. Тривожність стимулює активність суб'єкта, що допомагає зняти причину негативної емоції. Подібна трактовка тривожності визначає її мотиваційну природу і дозволяє розглядати її у співвідношенні з іншими мотивами учбової діяльності [1], [4].

Актуальність роботи полягає в тому, що отримані в генетичному експерименті дані мають бути перевірені в умовах сучасної шкільної практики, коли існують багато систем навчання. Найбільш поширеними виступають традиційне навчання, розвиваюче навчання, система «Діалог культур» та система Занкова. В даному дослідженні ми зупинимось на перших трьох.

Об'єктом дослідження є мотиваційна сфера молодших школярів.

Предмет: навчально-пізнавальні інтереси та мотив шкільної тривожності.

Мета: виявити співвідношення НПІ і мотиву шкільної тривожності у молодших школярів у різних системах навчання.

Завдання: 1) розглянути поняття «молодший шкільний вік», «навчально-пізнавальні інтереси», «мотив шкільної тривожності», а також особливості традиційної системи навчання, розвивального навчання (РН) та розвивальної навчання «Діалог культур» (РНДК);

2) виявити рівень розвитку НПІ молодших школярів у різних системах навчання;

3) виявити розвиток мотиву шкільної тривожності у різних системах навчання;

4) дослідити співвідношення НПІ та мотиву шкільної тривожності в різних системах навчання.

Методи: для дослідження НПІ використовувались методики О.К. Дусавицького «Вибір завдання-способу», «Мимовільне запам'ятовування тексту наукового характеру» та «Написання твору без попередньої підготовки на тему «Що таке людина?»». Ці методи дозволяють встановити наявність НПІ та отримати їх змістові характеристики. Для дослідження мотиву шкільної тривожності використовувалась методика «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Н.Філіппса, що також дає можливість встановити наявність цього мотиву і отримати його окремі характеристики. Для статистичної обробки даних було використано методи математичної статистики Крускала-Уолліса та Вілкоксона-Манна-Уїтні.

Характеристика вибірки: Першу групу складають учні 4-б класу 36-ї гімназії м. Харкова, навчання у якому відбувається в рамках традиційної системи навчання. Загальна кількість досліджуваних – 22 особи.

Другу групу складають учні 4-а та 4-о класів гімназії ОЧАГ м. Харкова. Навчання у цих класах відбувається за системою РНДК. Загальна кількість досліджуваних – 24 особи.

Третю групу складають учні 4-б класу школи №176, навчання у якому ведеться за системою РН. Загальна кількість досліджуваних – 24 особи.

Ми отримали такі результати щодо розвитку навчально-пізнавальних інтересів молодших школярів:

У класі з традиційною системою навчання за параметром змісту 77% учнів продемонстрували наявність розважальних інтересів, 18% - вузьких навчальних і тільки 4% - широких пізнавальних інтересів (які є найбільш сприятливими мотивами навчальної діяльності); за параметром стійкості – 64% продемонстрували

низький рівень, 31% - середній, 4% - високий рівень (який в ідеальному варіанті і повинен бути у учнів).

У класі із системою навчання «Діалог культур» за параметром змісту 71% учнів продемонстрували наявність розважальних інтересів, 12% - вузьких навчальних, 17% - широких пізнавальних інтересів; за параметром стійкості – 33% продемонстрували низький рівень, 37% - середній, 21% - високий рівень.

У класі з розвивальною системою навчання за параметром змісту 21% учнів продемонстрували наявність розважальних інтересів, 63% - вузьких навчальних, 17% - широких пізнавальних інтересів; за параметром стійкості – 29% продемонстрували низький рівень, 29% - середній, 42% - високий рівень.

Результати було перевірено за допомогою метода математичної статистики Крускала-Уолліса. Вірогідність того, що розбіжність результатів обумовлена випадковими коливаннями, $<0,005$.

Таким чином, найбільш сприятливою для розвитку навчально-пізнавальних інтересів є система розвивального навчання, найменш сприятливим є традиційне навчання.

Що стосується рівня шкільної тривожності, нами було отримано наступні результати:

У класі з традиційною системою навчання процент учнів із низьким рівнем загальної шкільної тривожності – 23, із середнім – 9, з високим – 68.

У класі, який навчається за системою навчання «Діалог культур» процент учнів із низьким рівнем загальної шкільної тривожності – 80, із середнім – 4, з високим – 16.

У класі з системою розвивального навчання процент учнів з низьким рівнем загальної шкільної тривожності – 58, із середнім – 29, з високим – 13.

Результати було перевірено за допомогою метода математичної статистики Крускала-Уолліса. Було виявлено, що кореляція із системою навчання присутня за наступними параметрами:

1. Учні у традиційній системі навчання мають найвищий рівень страху ситуації перевірки знань. У системах РН та РНДК навпаки, цей показник тривожності низький. Це можна пояснити тим, що у системах РН та РНДК робиться акцент на процесі вирішення шкільних задач, а не на результаті (нижче буде показано, що цей параметр мотиву тривожності має негативну кореляцію із змістом НПП).

2. Клас у системі РН має більший процент учнів із середнім рівнем переживання соціального стресу у порівнянні із іншими класами. Цей факт можна пов'язати з тим, що на даному етапі навчання шкільний клас стає для учня важливою референтною групою, від відношення до нього якої залежить його власне відношення до себе. Цей етап є важливим для становлення власної референтності - як способу діяльності, так і особистості.

Дані щодо НПП та мотиву тривожності молодших школярів у різних системах навчання були порівняні за допомогою метода математичної статистики Вілкоксона-Манна-Уїтні. Було виявлено наступні кореляції:

1. У всіх системах навчання присутня негативна кореляція між обома параметрами НПП і загальним рівнем шкільної тривожності. Це підтверджує, що при високому рівні розвитку НПП мотив шкільної тривожності, пов'язаний із негативними переживаннями, не є рушійною силою учнів.

2. У всіх системах навчання присутня негативна кореляція між обома параметрами НПП і страхом самовираження. Це можна пояснити тим, що наявність у учня широких стійких навчально-пізнавальних інтересів і, як наслідок, більш глибоких і системних знань, дає йому більше впевненості у своїх силах та компетентності у ситуаціях, коли необхідно себе самопрезентувати оточуючим.

3. У всіх системах навчання присутня негативна кореляція між обома параметрами НПП та страхом ситуації перевірки знань. Це можна пояснити тим, що при розвинутих НПП у учнів закріплена орієнтація на сам процес отримання знань, а не на його результат, і отже не на подальшу оцінку.

Із урахуванням усіх теоретичних та практичних даних можна зробити наступні загальні висновки:

1. Провідною діяльністю молодшого шкільного віку є навчальна діяльність, побудова і здійснення якої є необхідною умовою виникнення головних новоутворень даного періоду. Найбільш адекватними щодо цілей навчальною діяльністю мотивом виступають навчально-пізнавальні інтереси.

2. Найбільш сприятливою для розвитку навчально-пізнавальних є система розвивального навчання. Учні в цій системі продемонстрували значно вищі результати за обома параметрами НПП – за змістом і за стійкістю. Найменш сприятливою – система традиційного навчання, в якій НПП більшості молодших школярів за обома параметрами залишаються на першому рівні розвитку.

3. Учні у традиційній системі навчання мають найвищий рівень страху ситуації перевірки знань. У системах РН та РНДК навпаки, цей показник тривожності низький. Це пов'язано в акцентах на різних етапах отримання знань: на процесі їх отримання у РН і РНДК і на результаті в традиційному навчанні.

4. Учні у класі з системою РН мають більш високий рівень переживання соціального стресу у порівнянні із іншими класами (тим не менш, цей рівень не виходить за межі адекватного). Цей факт можна пов'язати з тим, що на даному етапі навчання шкільний клас стає для учня важливою референтною групою, від відношення до нього якої залежить його власне відношення до себе.

5. У всіх системах навчання присутня негативна кореляція між обома параметрами НПП та страхом самовираження. Це можна пояснити тим, що наявність у учня широких стійких навчально-пізнавальних інтересів і, як наслідок, більш глибоких і системних знань, дає йому більше впевненості у своїх силах та компетентності у ситуаціях, коли необхідно себе самопрезентувати оточуючим.

6. У всіх системах навчання присутня негативна кореляція між обома параметрами НПП та страхом ситуації перевірки знань. Це можна пояснити тим, що при розвинутих НПП у учнів закріплена орієнтація на сам процес отримання знань, а не на його результат, і отже не на подальшу оцінку.

Література:

1. Алхазишвили А. А., Имедадзе Н. В. Исследование уровня тревожности в экспериментальном и обычном классах. — В сб.: Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения. Тбилиси, 1969, с. 447—459.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М., 1986.
3. В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман. Младший школьник как субъект учебной деятельности. - Вопросы психологии, 1992, №3, с. 14-19.
4. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. — Харьков: 2008. — 216 с.
5. Дусавицкий А.К. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. — Харьков: 2002. — 146 с.
6. Дусавицкий А.К., Репкин В.В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от способа обучения // Вопр. психологии. 1975. №3 С. 92-102.
7. Репкина Н.В. Сравнительный анализ развития младших школьников в условиях разных систем обучения. // ВЕСТНИК МАРО № 10. - Рига, Педагогический центр “Эксперимент”, 2002. - 94 с.
8. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? - Рига, Эксперимент, 2000. — 223 с.

УДК 159.923.

Особливості професійної ідентичності політиків з різним стажем професійної діяльності

Поліванова О.Є.

Данная работа посвящена особенностям профессиональной идентичности современных политиков с различным стажем профессиональной деятельности. В работе показано, что для большинства политиков независимо от стажа профессиональной деятельности свойственно неприятие себя как профессионала. Однако для молодых политиков характерно поглощение ролью «политика» в своей профессиональной деятельности, а для политиков с большим стажем политической деятельности – вынужденная идентификация и профессиональное отчуждение. С приобретением профессионального опыта регуляция профессиональной политической деятельности осуществляется за счет формирования субъективной модели ситуации и контроля над принятием решений, а также у политиков увеличивается установка на результативность труда, стремление к свободе, закрепление стереотипов профессионального поведения.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, самоидентификация, самоуправление.

This work devoted to the features of modern identity politics with a different experience of professionally. The paper shows that for the majority of politicians regardless of the length of professional activity characteristic of rejection myself as a professional. However, for young politicians characteristic absorption of the role of “politics” in his professional activities, and for politicians with long experience of political activity - a forced identification and professional estrangement. With the acquisition of professional experience in the regulation of professional political activity carried out by forming a subjective model of the situation and control over decision-making, as well as the politicians setting increases the productivity of labor, the desire for freedom, fixing professional behavioral.

Keywords: professional identity, self-identity, self-government.

Дана робота присвячена особливостям професійної ідентичності сучасних українських політиків з різним стажем професійної діяльності. В роботі показано, що більшості політиків незалежно від стажу професійної діяльності притаманне неприйняття себе як професіонала. Однак для молодих політиків є характерним поглинання «роллю» політика в своїй професійній діяльності, а для політиків з великим стажем професійної діяльності – вимушена ідентифікація та професійне відчуження. З набуттям професійного досвіду регуляція професійної політичної діяльності відбувається за рахунок формування суб'єктивної моделі ситуації та контролю над прийняттям рішень, а також у політиків зростає установка на результативність праці, прагнення до свободи та закріплення стереотипів професійної поведінки.

Ключові слова: професійна ідентичність, само ідентифікація, самоврядування.

Проблема ідентичності являє собою одну з найбільш актуальних і багатограних проблем в сучасній психології. До теперішнього часу у світовій психології з даної проблеми накопичений великий методологічний матеріал. Завдяки численним дослідженням вітчизняних і зарубіжних вчених поняття ідентичності на сьогоднішній день є одним з центральних понять психологічної науки. Вивченням проблем ідентичності займалися такі вчені, як Н.В.Антонова, Є.П.Єрмолаєва, Д.М.Завалішина, М.В.Заковоротний, Н.Л.Іванова, І.С.Самошкіна, В.Ф.Соколова, Г.У.Солдатова, Т.Г.Стефаненко, В.Ю.Хотинець, Л.Шнейдер, Е.Еріксон, В.А.Ядов, D.Abrams, M.V.Brewer, S.Moscovici, S.Stryker, H.Tajfel, J.Turner, I.Walker і багато інших [1].

Професійна ідентичність є найбільш затребуваним видом соціальної ідентичності в сучасних умовах. Розкриваючи сутність професійної ідентичності, її природу, вчені розглядають питання, що стосуються її структури (Н.Л.Іванова, Л.Б.Шнейдер), видів і функцій (Д.М.Завалішина), особливостей процесу формування (Н.В.Антонова, О.А.Волкова, Є.П.Єрмолаєва, Є.А.Климов, Ю.П.Поваренко, Н.С.Пряжников, І.Ю.Хамітова). Чимало робіт присвячено формуванню професійної ідентичності представників найрізноманітніших професій (клінічних психологів, практичних психологів, богословів, офіцерів запасу, підприємців, керівників і режисерів та ін.) [5].

В умовах трансформації сучасного українського суспільства особливого значення набуває проблема професійної ідентичності політичних діячів. Реалії сьогодення вимагають від політиків виконання не лише формально-адміністративних функцій, але і визначення соціально-психологічних проблем, що потребують вирішення, індивідуальних потреб людей, які звертаються по допомогу, сформованості навичок адекватного спілкування, налагодження взаємодії з населенням тощо. Оскільки політики виступають як посередники між державою та суспільством, то їх професійні дії мають узгоджуватись, з одного боку, з потребами виборців, а з іншого, - з можливостями держави. Вирішення означеної проблеми зумовлює необхідність пошуку такої фахової моделі, яка б поєднувала обидва аспекти і відповідала сучасним вимогам. У зв'язку з цим зростає увага до механізмів та чинників самоідентифікації в ході професійного становлення політика, тому що саме ідентифікаційні процеси спонукають людину до активного самостійного пошуку власної позиції, посилюють суб'єктивний компонент у формуванні професійної ідентичності.

Теоретичний аналіз проблеми професійної ідентичності дозволяє відзначити, що у сучасній психології ідентичність розуміють як багатовимірний і інтегративний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність, розвивається в просторі процесів самовизначення, самоорганізації і персоналізації, а також зумовлюється розвитком рефлексії при дотриманні певних умов. Становлення «Я-концепції» професіонала – динамічний процес, детермінований розвитком самоідентифікації. Це дозволяє розглядати останню не лише як механізм формування самосвідомості, але і як його результат у вигляді професійної ідентичності, яка входить в структуру генералізованих значущих відносин особистості через ціннісно-смыслову систему. Досягнення ідентичності в професії передбачає досить високий рівень розвитку професійної самосвідомості. Професійна ідентичність - це об'єктивно і суб'єктивно дана єдність з професійною групою, справою, яка обумовлює спадкоємність професійних характеристик (норм, ролей і статусів) особистості. Професійна ідентичність не є константною, а детермінується параметрами та змістовним наповненням соціально - психологічних чинників процесу ідентифікації. До факторів формування професійної

ідентичності можна віднести: позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти; успішне засвоєння (присвоєння) прав і обов'язків, норм, цінностей та правил у професійній діяльності [2,4,5].

Для досягнення професійної ідентичності у політичній діяльності важливою умовою є співвіднесення особистісних якостей з вимогами професії і заохочення на основі цього розвитку професійно необхідних рис. Отже, говорячи про особистісні чинники професійної самоідентифікації політиків, маємо на увазі формування людиною індивідуального стилю діяльності, що є необхідним для успішного виконання професійної ролі. Таке формування може здійснюватися під впливом різних факторів: особливостей професійної діяльності, впливу на ціннісні орієнтири, мотивацію та спрямованість особистості, зміни вимог суспільства до професії тощо. На підставі вищезначеного можна виділити такі складові професійної самосвідомості, що можуть виступати чинниками самоідентифікації політиків: професійні образи, стереотипи; комплекс ціннісно-мотиваційних детермінант; особистісні якості та професійні риси.

Тому об'єктом нашого дослідження є професійна ідентичність особистості. Предмет дослідження - особливості професійної ідентичності політиків. Метою даної роботи є порівняльний аналіз особливостей професійної ідентичності політиків з різним стажем політичної діяльності.

Для досягнення мети нами були поставлені наступні завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз з проблеми професійної ідентичності особистості в роботах зарубіжних та вітчизняних психологів;
2. Визначити тип професійної ідентичності політиків з різним стажем професійної діяльності;
3. Дослідити здатність до самоврядування політиків у професійній сфері у досліджуваних групах;
4. Визначити потребнісно - мотиваційні особливості особистостей політиків з різним стажем політичної діяльності;
5. Провести порівняльний аналіз особливостей професійної ідентичності політиків у групах з різним стажем політичної діяльності.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні методи: методика вивчення професійної ідентичності (МВПІ); методика визначення здатності до самоврядування; методика діагностики соціально – психологічних установок особистості в мотиваційно- потребній сфері О.Ф. Потемкіної; методика діагностики особистості на мотивацію до успіху та запобігання невдач Т. Елерса. Для статистичної обробки результатів використовували методи Спірмена та Мана - Уїтні.

З метою емпіричного вивчення особливостей професійної ідентичності політиків було проведено дослідження серед депутатів районних та обласної Рад з різним стажем політичної діяльності. До політичної діяльності на професійних засадах зараховують депутатську діяльність, роботу на посадах і в робочих апаратах політичних партій, громадсько-політичних об'єднань тощо. У дослідженні взяли участь 52 людини, віком від 21 до 63 років. Випробувані були розділені на дві групи залежно від стажу професійної політичної діяльності: I група - політичні діячі зі стажем роботи до 5 років (26 випробуваних); II група – політичні діячі зі стажем роботи більше 15 років (26 випробуваних). (У статті використані результати дипломної роботи Огурцової А.М.)

Аналіз отриманих результатів показав наступне. Найбільш вираженою у групі політиків з невеликим стажем професійної діяльності є псевдопозитивна ідентичність (34,6%), у групі політиків зі стажем роботи понад 15 років вираженими є показники мораторію ідентичності у професійній діяльності (42,3%). Тобто з набуттям професійного політичного досвіду відбувається зміна ідентичності з гіперідентичності внаслідок поглинання статусом та роллю у професійній діяльності до формування кризового стану у професійному житті.

Досягнута зріла позитивна ідентичність має середні показники в обох групах політиків з різним стажем політичної діяльності (19,2% та 15,3% відповідно). Тобто до 20% політиків вже на початку своєї професійної діяльності мають певну сукупність сформованих особистісно-значущих для них цілей, цінностей і переконань, які забезпечують їм у професійній діяльності розуміння власних дій. Але цей показник з набуттям професійного досвіду має тенденцію до зниження.

У першій групі політиків виявився значно менший показник по параметру дифузної ідентичності (11,5%), ніж по другій групі (19,2%). Цей статус характеризується відсутністю чітких цілей, цінностей, переконань у професійній діяльності. Тобто з набуттям професійного досвіду в політичній діяльності політики втрачають внутрішні особистісні орієнтири своєї професійної діяльності.

Таким чином на підставі проведеного дослідження професійної ідентичності можна сказати, що політики з набуттям досвіду політичної діяльності приходять до кризового стану у своїй професійній діяльності, який визначається несформованістю професійно значущих цінностей, отождненням себе з професійною групою внаслідок поглинання роллю «політичного діяча», використанням її в різних ситуаціях. Можна припустити, що незалежно від стажу професійної діяльності політикам притаманна вимушена ідентифікація як засіб відчуття себе «не гірше за інших», прагнення до уподібнення, що, безумовно, позначається на професійному досвіді, сфері спілкування самих політиків з виборцями, їхній поведінці з іншими людьми.

Одним з показників ефективності політичної діяльності є здатність до самоврядування у своїй діяльності, що пов'язано з необхідністю урахування вимог як держави, так і суспільства. Діагностика здатності до самоврядування політиків з різним стажем професійної діяльності показала, що в обох групах загальна здатність до самоврядування має середній рівень. Значущі відмінності виявлені лише за показником «аналіз протиріч», який значно більш виражений у політиків з великим стажем професійної діяльності ($p < 0,05$). Тобто зі збільшенням стажу політичної діяльності політичні діячі краще орієнтуються у професійно важливих ситуаціях, намагаються сформувати суб'єктивну модель ситуації, аналізуючи те, що трапилось, чому так сталося, та що необхідно зробити, щоб змінити ситуацію.

Діагностика мотиваційно-потребнісної сфери сучасних політиків показала, що найбільш вираженим показником в обох групах є орієнтація на результат своєї діяльності (6,8). З набуттям професійного досвіду у політичних діячів існує тенденція до зменшення показників орієнтації на процес діяльності та на досягнення влади, та зростають показники орієнтації на свободу. Тобто досвід політичної діяльності призводить до прагнення політиками здобути необхідний результат своєї діяльності будь-якими засобами, при цьому зберегти відчуття власної свободи. Для політиків з невеликим стажем політичної діяльності позитивним є результат, який гарантує їм відчуття влади.

Діагностика прагнення до успіху та уникнення невдач показала, що політики зі стажем роботи до 5 років значно більше орієнтовані на досягнення успіху у своїй професійній діяльності, ніж політики з великим стажем роботи (73,1% та 57,7% відповідно). Одночасно з цим у першій групі також більший рівень вираженості показників уникнення невдач, ніж у другій (45,8% та 28,7% відповідно). Таким чином, політикам з невеликим стажем політичної діяльності притаманний стан внутрішнього конфлікту, який провокується одночасним прагненням до успіху та уникненням невдачі, що може призвести до більш активної, наполегливої, але ж водночас і до більш імпульсивної та ризикованої професійної діяльності.

Проведений кореляційний аналіз у групі політиків зі стажем роботи до 5 років показав, що досягнута професійна ідентичність політиків позитивно пов'язана з необхідністю формування моделі своєї діяльності (0,423, $p < 0,01$), орієнтаціями на результат (0,401, $p < 0,01$) та владу у професійній сфері (0,406, $p < 0,01$), працю (0,444, $p < 0,05$) та гроші (0,444, $p < 0,05$). Негативно впливають на професійну ідентичність низький самоконтроль (-0,412, $p < 0,01$), замкненість особистості у спілкуванні (-0,410, $p < 0,05$), схильність до почуттів (-0,479, $p < 0,05$) та висока особистісна тривожність (-0,431 ($p < 0,01$)).

Професійна ідентичність політиків з великим стажем професійної діяльності позитивно пов'язана з необхідністю формування засобів досягнення цілей та послідовності їх застосування (0,516, $p < 0,01$), з прийняттям рішень (0,542, $p < 0,05$) та орієнтацією на результат (0,756, $p < 0,05$) у професійній сфері. Негативно пов'язана професійна ідентичність політиків з великим стажем роботи з низьким самоконтролем (-0,446, $p < 0,01$) та орієнтацією на процес у професійній сфері (-0,484, $p < 0,05$). Таким чином, досягненню позитивної професійної ідентичності незалежно від стажу політичної діяльності політиків сприяє орієнтація на результат своєї роботи. При цьому для політиків з малим стажем професійної діяльності важливим є усвідомлення цілей та формування чіткої моделі своєї діяльності, а для політиків з великим стажем роботи – формування засобів досягнення цілей та послідовності їх застосування. Заважає позитивній професійній ідентифікації політиків недостатній самоконтроль діяльності та замкненість особистості.

Таким чином, проведене дослідження особливостей професійної ідентичності політиків з різним стажем професійної діяльності дає можливість зробити наступні висновки:

1. У сучасній психології професійну ідентичність розуміють як багатовимірний і інтегративний психологічний феномен, що забезпечує усвідомлення особистістю своєї приналежності до певної професійної спільноти, прийняття її цілей та цінностей;

2. Більшості політиків незалежно від стажу професійної діяльності притаманне неприйняття себе як фахівця. Однак для молодих політиків характерне поглинання роллю «політика» в своїй професійній діяльності, а для політиків з великим стажем політичної діяльності – професійне відчуження;

3. З набуттям професійного досвіду регуляція професійної політичної діяльності здійснюється за рахунок формування суб'єктивної моделі ситуації та контролю над прийняттям рішень;

4. Зі збільшенням стажу професійної діяльності у політиків збільшується установка на результативність праці, прагнення до свободи, закріплення стереотипів професійної поведінки та знижується мотивація ризику;

5. У політиків з невеликим стажем професійної діяльності позитивна професійна ідентичність пов'язана з активністю у праці та прагненням до самовдосконалення у майбутньому, в той час як професійна ідентичність у групі політиків з великим стажем професійної діяльності базується на збереженні професійних стереотипів.

Отримані в ході вивчення професійної ідентичності політиків дані свідчать про доцільність подальших досліджень, присвячених питанням розробки ефективних методів формування позитивної професійної ідентичності сучасних українських політиків.

Література

1. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии - «Вопросы психологии», № 1, 1996, с.138.
2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность. - Психологический журнал, 2001, Т. 22, № 4.
3. Лактіонов О.М., Грібова І.О., Назаренко С.І. Індивідуальне та соціальне у структурі особистості політика //Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. Київ, 1995, С.185-186.
4. Поліванова О.Є. Особливості потребнісно-мотиваційної сфери політичних лідерів. - серія «Психологія», «Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, № 913, 2010, с.141 – 143.
5. Шнейдер Л. Д. Профессиональная идентичность. - Москва, 2001, с. 157.

УДК 159.9.019.4: 159.922.76 – 056.313

Невпевненість як причина порушення комунікативної діяльності дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком

Проскурняк О.І.

В статті розглядаються причини виникнення невпевненості як виду порушень комунікативної діяльності у дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком, аналізуються сучасні теорії виникнення невпевненості та її корекції, особливості проявів невпевненості у дітей зі зниженим інтелектом, вплив невпевненості на комунікативну діяльність, надаються рекомендації фахівцям і батькам щодо роботи з невпевненими дітьми і підлітками цієї категорії.

Ключові слова: невпевненість, соціальна невпевненість, сором'язливість, страх, тривожність, позитивне самосприйняття, діти зі зниженим інтелектуальним розвитком.

The article deals with the causes of uncertain behavior of both types of violations of communicative activity in children with low intellectual development, examines modern theories of uncertainty and its correction, particular manifestations of insecurity among children with low intelligence, the effect of uncertainty on the communicative activities provides guidance professionals and parents about working with insecure children and adolescents in this category.

Key words: uncertainty, social insecurity, shyness, fear, anxiety, positive self-image, children with low intellectual development.

В статье рассматриваются причины возникновения неуверенного поведения как вида нарушений коммуникативной деятельности у детей со сниженным интеллектуальным развитием, анализируются современные теории возникновения неуверенности и ее коррекции, особенности проявлений неуверенности у детей со сниженным интеллектом, влияние неуверенности на коммуникативную деятельность, даются рекомендации специалистам и родителям относительно работы с неуверенными детьми и подростками этой категории.

Ключевые слова: неуверенность, социальная неуверенность, стеснительность, страх, тревожность, позитивное самовосприятие, дети со сниженным интеллектуальным развитием.

Останнім часом пріоритетним напрямом освіти дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком є інклюзивне навчання. Умови інклюзії вимагають вміння гармонійно, конструктивно взаємодіяти з оточуючими, активності у міжособистісних стосунках. Для дітей зі зниженим інтелектом порушення комунікативної діяльності є характерною особливістю розвитку.

Одною з причин порушення комунікативної діяльності дітей зі зниженими інтелектуальними можливостями є невпевненість. Як відомо, розвинута комунікативна діяльність – запорука успішної взаємодії дитини з особливими потребами з оточуючим середовищем [4]. Однак у дітей зі зниженими інтелектуальними можливостями недорозвинутою є мова, бідний словниковий запас, у багатьох випадках їм складно сформулювати і висловити власні відчуття, оточуючі іноді не розуміють їх, ігнорують, однолітки можуть посміхатися, що, у свою чергу, призводить до виникнення порушень у взаємодії з людьми, розладів комунікативної діяльності, невпевненості [3].

Метою статті є аналіз теорій виникнення невпевненості та її причин, методик її корекції, аналіз впливу невпевненості на формування комунікативної діяльності дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком, визначення рекомендації щодо подолання невпевненості у дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком.

Вчені стверджують, що соціально-невпевнені діти – це діти які не вміють гармонійно взаємодіяти самі з собою, з соціумом, з зовнішнім світом. Проблеми соціально-впевненої та невпевненої поведінки дітей досліджували зарубіжні – В. Зімбардо, Н. Клюєва, Р. Овчарова, С. Козлова та вітчизняні дослідники І. Бех, О. Кононко, І. Печенко, Т. Поніманська та ін.

Найчастіше в педагогічній і психологічній літературі соціальна невпевненість на рівні зовнішніх поведінкових проявів описується як некомунікбельність, сором'язливість, тобто як гіпоактивність – форма неадекватних захисних механізмів соціально невпевнених дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком.

Тому одне з найважливіших завдань інклюзивної освіти – формування у дітей упевненості в собі і в своїх силах, а також позитивне ставлення до себе і до навколишнього світу [1].

Для нормального розвитку кожна дитина має потребу в атмосфері любові і психологічному благополуччі та захищеності. Якщо вона недоотримає цього, то це підштовхує до інфантильної поведінки, до неадекватних захисних поведінкових реакцій, формує соціальний страх у різних його проявах – занепокоєнні, тривозі, провині, гніві, тобто у тому, що ми називаємо соціальною непевністю [2]. Соціально невпевнені діти, що мають неадекватну самооцінку, схильні мало не в кожній справі знаходити непереборні перешкоди, реагуючи на них неадекватною поведінкою.

Високий рівень внутрішньої тривоги не дозволяє їм пристосуватися спочатку до дитячої групи, потім до шкільного життя, і та ж проблема переходить в доросле життя. Дитина оцінює себе «очима» соціуму. І яка її самооцінка (у ній відбита оцінка соціуму) такий її соціальний статус, можливість взаємодіяти з соціумом, оптимальність адаптаційних характеристик. Відхилення від оптимальної взаємодії з самим собою, з соціумом викликають соціально невпевнену поведінку [4].

На причини сором'язливої і невпевненої поведінки, а також її корекцію мали свій погляд представники різних психологічних напрямів.

1. Теорія уродженої сором'язливості. Цю теорію розвивав Р.Кеттел, у своєму 16-факторному особистісному опитувальнику визначив шкалу, яка має дві протилежні складові: сміливість – самовпевненість, нерішучість – чутливість до загрози. Оскільки невпевненість і сором'язливість є уродженими рисами, то вони важко піддаються корекційному впливу. Така теорія є достатньо песимістичною, при тому вище було зауважено, що саме призводить до виникнення невпевненості у дітей з обмеженими інтелектуальними

можливостями.

2. Теорія біхевіоризму. Як відомо, біхевіористи виходять з того, що психіка людини впливає на її поведінку, а поведінка – реакція на стимули оточуючого середовища. Сором'язливість і невпевнена поведінка виникають, коли люди не змогли набути соціальних навичок, а головне – навичок спілкування. Слід змінити форми спілкування, соціальні стимули, подолати страх, лише в такому разі зміниться поведінка. Висновки теорії є підґрунтям для роботи з корекції невпевненості як порушення комунікативної діяльності.

3. Концепція А.Адлера. Саме він увів до наукового обігу термін «комплекс неповноцінності». На його думку, фізичні недоліки, відсутність навичок спілкування з оточуючими можуть призвести до виникнення цього комплексу. А. Адлер також запропонував поняття «невпевнена поведінка», яка зумовлена страхом критики, страхом сказати «ні», страхом спілкування тощо. Діти з невпевненою поведінкою залежні, несамостійні, пасивні, їх антиподи – незалежні, самостійні, впевнені особистості. Саме на досягнення таких якостей має спрямовуватися корекція невпевненої поведінки.

4. Теорія А. Сальтера, який визначив, що на невпевненість у поведінці впливають природні та соціальні фактори. До природних належать тип темпераменту, вищої нервової діяльності. Серед соціальних факторів слід назвати: несприйняття (відсутність духовного контакту між батьками і дитиною); гіперопіку (під впливом батьків дитина має стримувати кожний свій крок, власні емоції, що може призвести або до виникнення агресії як протесту, або до невпевненості); егоцентричне виховання.

Американський учений Джозеф Вольпе припустив, що у виникненні невпевненої поведінки визначальну роль відіграють емоційні процеси, зокрема – страх і тривожність, які відчуває людина в певних ситуаціях. Якщо знайти засоби зменшення страхів, то це автоматично зумовить змінення поведінки, тобто її корекцію. Між страхом та тривожністю Д. Вольпе не проводить межі, оскільки з психофізіологічної точки зору вони тождесні.

Виникнувши, страх асоціюється з певними соціальними ситуаціями. Він є підґрунтям для невдач, а невдачі зміцнюють страх та провокують порушення комунікативної діяльності. Таким чином, страх і пов'язані з ним порушення в поведінці автоматизуються, підкріплюються та відтворюються, поширюючись на суміжні соціальні ситуації.

У процесі соціалізації, переважно, під впливом найближчого соціального оточення – батьків, у дитини виникає ще група страхів, які стосуються ситуацій або соціальних об'єктів і не мають прямого біологічного значення. Страх соціальних об'єктів або ситуацій називають соціальним страхом. Найчастіше з них трапляються страх критики, страх відмови, страх бути в центрі уваги, страх здатися неповноцінним, страх перед начальством (учителями), страх нових ситуацій, страх доводити власні претензії до оточуючих, страх у нездатності відмовити, сказати «ні».

Соціальні страхи легко поширюються на суміжні соціальні ситуації, що викликає підвищення тривожності та порушення в поведінці (дитина не часто відчуває почуття страху тільки перед відповіддю біля дошки, переважно в поєднанні зі страхом опинитися в центрі уваги, перед учителями, перед критикою однолітків).

Таким чином, соціальні страхи взаємопов'язані з біологічними (наприклад, страх перед фізичним покаранням, болем (біологічний) може трансформуватися в страх перед учителями, начальством, критикою (соціальні, когнітивні страхи).

Отже, визначено, що причинами виникнення невпевненості є страх, тривожність, емоційне напруження. Розуміючи тривожність як одну з причин виникнення невпевненості і порушення комунікативної діяльності, визначимо, що тривожність – стан слабкого неадекватного страху, який впливає на поведінку та рішення [5]. Поняття тривоги розглядається як очікування неприємної події.

Вивчення тривожності свідчить, що в дітей та підлітків зі зниженими інтелектуальними можливостями цей стан можуть викликати ситуації, пов'язані зі школою, ситуації, які актуалізують ставлення до себе, ситуації спілкування. Відповідно визначають тривожність шкільну, самооціночну, міжособистісну. Діти з високим проявом тривожності мають більшу ймовірність з часом мати різні порушення комунікативної діяльності, зокрема невпевненість у спілкуванні з оточуючими. Така тривожність може ґрунтуватися на реальному неблагополуччі дитини в значимих галузях діяльності та спілкування або бути наслідком певних особистісних конфліктів, порушень у розвитку самооцінки. Таку тривожність можуть відчувати школярі, які з відповідальністю ставляться до шкільного життя та дисципліни. У дітей зі зниженим розумовим розвитком можуть бути виражені негативні реакції, неврозподібні та психосоматичні порушення. Тривожність у таких випадках є наслідком порушення самооцінки, протиріччям між високими вимогами та невпевненістю в собі, що виявляється у втомлюваності, деконцентрації уваги, зниженні працездатності. Тривожність визначає поведінку та вчинки дітей. Чим більше проявів тривожності, тим більша дезадаптація дітей, складніші порушення в комунікативній діяльності [5].

Дослідження психологів і педагогів довели, що страх і тривожність у латентній формі можуть існувати тривалий час. Якщо відомі ситуації, які їх викликають «проробляти» завдяки «тренуванням» (наприклад, якщо дитина боїться виступати перед численною аудиторією і щоб подолати це, їй пропонувати ролі ведучого на святах, то страх заважатиме правильності мовлення, що погіршить ситуацію, закріплюючи негативізм), може виникнути підкріплення страху.

Невпевненість, образливість є не тільки рисами характеру, але й можна розглядати як поведінкові порушення, котрі набувають хворобливих форм. Часто образливі, невпевнені діти зазнають знущань зі сторони однолітків. Саме тому відвідування навчального закладу стає для дитини складним, вона починає часто хворіти на соматичні захворювання, шукає причини, щоб пропускати заняття. На таких дітей значною мірою впливають психологічні стреси, частіше виникають невротичні реакції, у них сором'язливість, невпевненість супроводжуються тривожністю, замкненістю, недовірою до оточуючих, страхами. У 10-20 %

випадків у таких дітей є страх темноти, публічного показу, відповідей біля дошки, перед усім класом, вони некомфортно почувають себе серед незнайомих людей [5].

Дорослі припускають, що дівчатам більше притаманні образливість і сором'язливість, ніж хлопчикам. Ця думка є помилковою, на різних етапах розвитку 20-25 % хлопчиків мають такі відхилення, що є практично однаковим з даними обстеження дівчинок. Але зауважимо, що в хлопчиків невпевненість часто маскується механізмом спонтанної психологічної компенсації, яка виявляється як показна бравада, грубість, хуліганська поведінка.

У невпевнених і сором'язливих підлітків зі зниженими інтелектуальними можливостями, хоча вони і здаються конформними, часто не складаються гармонійні стосунки з особами протилежної статі, вони не можуть самостійно познайомитися з тими, хто їм подобається, не задоволені колом свого спілкування, в них дуже мало (іноді зовсім немає) друзів.

Окреслені відхилення впливають на різні аспекти комунікативної діяльності, часто супроводжуються нервовими тиками, заїканням, постійним напруженням. Усе це призводить до обмеження контактів з оточуючими, конформізму, самобичуванню, почуттю провини, тривожності, накопиченню негативних емоцій, порушенню саморозкриття особистості, іноді до виникнення неврозів. Як результат – дитина з особливими потребами часто побоюється вчителів, спілкування з оточуючими.

Отже, психологічні особливості невпевнених дітей з особливими потребами такі: сором'язливість і проблеми в спілкуванні з оточуючими, порушення у комунікативній діяльності, висока тривожність, необґрунтоване відчуття провини, залежність від думок оточуючих, страх.

А. Сальтер при корекції невпевненості акцентував увагу на принципі «тут і зараз», пропонуючи не боятися їх висловити власні відчуття, не звертати увагу на те, що можуть подумати оточуючі.

Виконання цих інструкцій запобігає поведінковій стратегії «утікання». Відверте виявлення почуттів є компонентом комунікативно компетентної поведінки, але абсолютизація власних відчуттів може протидіяти потребам соціального середовища.

Коли розглядалися причини виникнення сором'язливості і невпевненості, йшла й про неправильне сімейне виховання. Отже, спеціалісти, які працюють з такими дітьми, мають дати методичні рекомендації і їх батькам:

- сприяти розвиткові в дитини позитивного самосприйняття;
- сформувати впевненість в собі й адекватну самооцінку;
- виховувати в дитини почуття власної гідності;
- сприяти розвиткові комунікативних навичок.

Батьки можуть змінити Я-концепцію дитини (Я-концепція – самосприйняття) в позитивному напрямі, якщо намагатимуться:

- розвивати в себе емпатію – здатність співчувати дитині;
- позитивно ставитися до дитини – сприймати її з усіма достоїнствами і недоліками (це не означає, що не слід працювати над корекцією певних рис чи якостей);
- підтримувати дитину в складних ситуаціях.

Щодо підвищення самооцінки й упевненості в собі:

- частіше хвалити невпевнену дитину;
- намагатися змінити поведінку дитини, а не її саму;
- не дозволяти оточуючим насміхатися над дитиною;
- спільно зі спеціалістами навчати дитину навичок спілкування.

Головне завдання спеціалістів допоміжних шкіл – виявити те позитивне, що є в кожній дитині з особливими потребами. Учителі можуть бути запропоновувати гру: діти сідають у коло (весь клас), кожний на чистому аркуші пише своє ім'я, прізвище. Кожній дитині пропонують написати про кожного однокласника щось позитивне, виявити позитивні риси. При цьому не узагальнювати, а конкретизувати. Наприклад, не «Микола хороший», а «Микола краще за всіх вирішує математичні завдання», або «він завжди готовий прийти на допомогу» тощо. Часто для сором'язливих та невпевнених дітей це є відмінним стимулом, вони дізнаються про себе багато позитивного, чого самі не помічали. Психологи мають допомогти дітям не зациклюватися на власних недоліках, а вмикати «компенсаторні механізми», лише у такому разі дитина зможе зрозуміти, що в кожного є позитивні якості: наприклад: «Я не найкращий у математиці, але добре співаю».

Інші спеціалісти (психологи, психотерапевти) для корекції невпевненої поведінки, якщо вона ґрунтується на почутті страху, можуть використовувати методіку систематичної десенсибілізації.

Д. Вольпе – автор методіки «систематичної десенсибілізації». Ця методіка має широке практичне поширення, особливо в корекції порушень комунікативної діяльності, тією чи іншою мірою зумовлене страхами. Систематична десенсибілізація – корекційні заходи, при яких людина послідовно конфронтує зі страхами, викликаними подіями, які ієрархічно організовані таким чином, що в процесі конфронтації ті події (або стимули) страх не викликають. Систематична десенсибілізація спрямована на уявлення ситуацій (стимулів), які викликають негативні емоції та на їх нейтралізацію (або зменшення) за допомогою вправ релаксації [6].

Як відомо, систематична десенсибілізація поєднує три елементи: побудова ієрархії стимулів, які викликають тривогу; навчання м'язової релаксації; запропонування уявити, перебуваючи в релаксації, об'єкти з ієрархії, які викликають тривогу або страх.

На початку роботи необхідно визначити ієрархію тривог (ієрархізацію) – це список ситуацій, які викликають тривогу. Для кожної ситуації визначають рівень тривоги. Оцінка 0 відповідає повній відсутності відчуття тривоги, а оцінка 100 – максимальній, яка може виникнути у зв'язку з цим приводом. Таким чином складається ієрархія стимулів – суб'єктивна шкала тривоги. Ситуації, які її викликають, групуються по темах:

наприклад, відповідь на уроці, складання іспитів, спілкування з однолітками тощо. Отже, десенсибілізацію можна уявити таким чином. Страх, тривогу, злість можна нейтралізувати, якщо вдасться пов'язати їх з протилежними стимулами, наприклад, релаксацією. Спочатку аналізується ієрархія труднощів, потім відбувається навчання релаксації. Набуті навички реалізуються в реальному житті.

Наприклад, дитина боїться публічних виступів, навіть біля дошки не може розповісти добре вивчений матеріал, у неї «пропадає голос». Після попередньої діагностики спеціаліст складає план корекції, який ґрунтується на методиці систематичної десенсибілізації. Як мета визначається: дитина має на уроці літератури голосно перед усім класом продекламувати обраний вірш.

За допомогою аналізу створюють певну ієрархію стимулів.

1. Вивчити спільно зі спеціалістом обраний вірш.
2. Прослухати, як спеціаліст голосно його читає.
3. Самому голосно продекламувати вірш перед спеціалістом.
4. Продекламувати вірш перед родичами.
5. Продекламувати вірш перед друзями та вчителем.
6. Продекламувати вірш перед частиною класу.
7. Продекламувати вірш перед усім класом.

У разі виникнення панічних реакцій конфронтація припиняється і ступінь загрози зменшується, тобто повертаються на попередній рівень плану.

У стандартній формі десенсибілізації використовується здатність клієнта до іманжинації – здатності уявляти свою участь у певній ситуації. Якщо вдається добитися спокою в ситуації, яка уявляється, то спокій і впевненість будуть перенесені і в ситуації реального життя. Але для дітей з обмеженими розумовими можливостями це складно, тому десенсибілізацію проводять у реальних умовах.

Часто десенсибілізацію комбінують з іншими методами корекції поведінки, наприклад з тренінгом соціальних, комунікативних навичок. Якщо дитину навчити навичок десенсибілізації і вона самостійно їх використовує, то це називають самодесенсибілізацією.

Як відомо, причиною невпевненості і сором'язливої поведінки можуть бути низька самооцінка, відсутність навичок самоствердження. Отже, для їх корекції використовують тренінг самоствердження, що частіше застосовується з підлітками і передбачає роботу з соціально-побутовими проблемними ситуаціями, які при численному програванні сприяють формуванню впевненості в собі.

Таким чином, проаналізовано причини виникнення невпевненості, методики корекції сором'язливої та невпевненої поведінки, метою яких є подолання природних і соціальних страхів, підвищення самооцінки, впевненості в собі, вирішення проблеми самовизначення, розвиток комунікативної діяльності. Перспективою подальшого дослідження є вивчення особливостей комунікативної діяльності дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком і визначення шляхів її оптимізації.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех. – У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 255 с.
2. Зимбардо В. Застенчивость, что это такое и как с ней справляться / В. Зимбардо. – М.: Эксмо, 2003. – 198 с.
3. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003 – 365 с.
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006 – 450 с.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: МСПИ, 2000. – 303 с.
6. Ромек В.Г. Поведенческая психотерапия / В.Г. Ромек. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

УДК:316.75 – 057.87

Репрезентація ціннісних орієнтацій ідеального політичного лідера у молоді з різним електоральним вибором

Пуертас Савіна Д.К.

У статті розглядається проблема репрезентації ціннісних орієнтацій ідеального політичного лідера у студентської молоді з різним електоральним вибором. У дослідженні аналізуються дані отримані під час виборів Президента України у 2010 році. Автором обумовлюється актуальність теми, наводяться результати дослідження та робляться висновки щодо особливостей відображення ціннісних орієнтацій ідеального політичного лідера у молоді з різним електоральним вибором.

Ключові слова: студентська молодь, відображення, ціннісні орієнтації, ідеальний політичний лідер.

В статье рассматривается проблема представления о ценностях идеального политического лидера в сознании студенческой молодежи с разным электоральным выбором. В исследовании приводятся данные, полученные во время выборов Президента Украины в 2010 году. Автор обосновывает актуальность темы исследования, приводит результаты исследования и делает выводы относительно особенностей представлений о ценностях идеального политического лидера у молодежи с разным электоральным выбором.

Ключевые слова: студенческая молодежь, представление, ценностные ориентации, идеальный политический лидер.

Representation of values of ideal political leader in consciousness of student young people with a different political choice is resulted in the article. To research information is driven which were got during elections of President of Ukraine in 2009 year. The ground of actuality of this theme, and given practical results about valued orientation of ideal political leader.

Keywords: student young people, presentation, valued orientations, ideal political leader.

Актуальність. У даній статті ми пропонуємо звернутися до теми політичного лідерства, а точніше до репрезентації образу ідеального політичного лідера у уяві молоді.

Політичний ідеал є системоутворюючим чинником, який грає велику роль у формуванні політичної свідомості особистості і суспільства в цілому. «Політичні ідеали разом з політичними поглядами, настроями, відчуттями, думками фіксуються в політичній свідомості суб'єкта політики і, будучи невід'ємною частиною цієї свідомості, проявляються в політичній культурі суб'єкта політичної діяльності» [2, с. 87].

Інтерес до вивчення політичного ідеалу ми знаходимо ще в давньогрецькій філософії у творах Геракліта, Платона, Аристотеля які вважали ідеального політика філософом, що поважає свій народ. Далі проблема ідеалів в політиці розкривається у роботах М. Макіавеллі, Г. Гроція, Б. Спінози, Дж. Локка, Т. Гоббса, І. Канта які склали значний філософсько-методологічний фундамент для розвитку сучасних політико-психологічних досліджень.

Психологічний характер дослідження феномену ідеального в політиці підкреслював В. Парето, який вважав, що існує тісний зв'язок між ідеалами та системою цінностей людини.

У сучасній політичній психології вважається, що політичний ідеал це зразок політичного й державного устрою суспільства; найкращий для даного конкретно-історичного етапу образ свідомості й діяльності політичного суб'єкта; політична цінність, що спонукає до ефективної діяльності; образ політичного діяча, визнаного в якості ідеального, що відповідає сучасним, зразковим вимогам мас; механізм нормативної, легітимної влади, відповідної до ідеальних уявлень населення і т.д. Таким чином, прихильність тим або іншим ціннісним орієнтаціям найчастіше визначає конкретні політичні ідеали, тобто більш менш структуровану систему переконань що допомагають оцінити діяльність влади та окремих політичних партій і лідерів.

На сучасному етапі актуальність дослідження обумовлюється трьома базовими факторами. По-перше, підвищується політична вагомість молодіжного електорального сектору. Молодь, особливо студентська, стає більш активною, організованою, збільшується спектр форм політичної участі, формуються політичні уподобання. Завдяки чому підвищується актуальність вивчення репрезентації образів політики у даної верстви населення.

По-друге, політичні ідеали, у даному випадку цінності ідеального політичного лідера, можна розглядати як «віддзеркалення тенденцій суспільного розвитку» [2, с. 87]. В свою чергу, саме ідеали молоді, на нашу думку, найширше розкривають тенденції розвитку політичної свідомості та уподобань, що підтверджує актуальність даного дослідження.

По-третє, починаючи з 2004 року на території України відбувається значний розкол у політичних уподобаннях. Громадяни, обравши електоральну позицію, стали прихильниками різних протиборчих політичних сил. Так як електоральний вибір базується у тому числі завдяки психологічним особливостям групи і індивіда, вважаємо доцільним проаналізувати чинники цієї політичної демаркації. Тож вважаємо, на перехресті вищезазначених особливостей лежать справжні політичні потреби громадян.

У якості критеріїв оцінювання ідеального політичного лідера ми обрали цінності. Цінності ми розглядаємо як культурно та історично сформовані принципи життя, за якими стоять конкретні мотиваційні цілі. Дана ідея була запропонована Ш. Шварцом у 90-ті роки ХХ століття. Ш. Шварц виходив з того, що найбільш істотний змістовний аспект, що лежить в основі розходжень між цінностями – це тип мотиваційних цілей які вони виражають. Автор вважає, що існують базові людські цінності, які з високою ймовірністю виявляються у всіх культурах – це ті, які представляють універсальні людські потреби (біологічні потреби, необхідність координації соціальної взаємодії й т.д.). Ш. Шварцом виділено десять мотиваційних типів, які з його погляду охоплюють базові типи цінностей і створюють між собою динамічну систему відносин.

Відповідно до теорії Ш. Шварца, цінності особистості існують на двох рівнях: нормативних ідеалів (стабільні цінності, які виражають життєві принципи поведінки людини) і індивідуальних пріоритетів

(залежні від групового тиску, які співвідносяться з конкретними вчинками людини).

Цікавим є й те, що на базі теорії Ш. Шварца були розроблені методики вивчення цінностей на культурному рівні «Ціннісні орієнтації» та індивідуальному рівні «Профілі особистості», які використовуються, у тому числі, в політико-психологічних дослідженнях.

Таким чином, можна зробити висновок, що існує тісний взаємозв'язок між політичними ідеалами та цінностями. Ця ідея і була покладена в основу нашого дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати уявлення про ціннісні орієнтації ідеального політичного лідера у студентської молоді з різним електоральним вибором.

Завдання:

1. Вивчити електоральні переваги студентів
2. Проаналізувати особливості уявлення про цінності ідеального політичного лідера у студентів з різним електоральним вибором.

Методи дослідження та характеристика вибірки. Дослідження проводилося у березні 2009 року під час президентської передвиборчої кампанії в Україні.

У дослідженні взяло участь 93 студента у віці від 18 до 22 років. Серед них представники природничих, гуманітарних і технічних факультетів.

Для виявлення електорального вибору студентської молоді була розроблена анкета, яка являє собою перелік з восьми питань, три з яких призначені для аналізу демографічних даних і п'ять питань, що дозволяють зібрати дані про електоральний досвід, прихильність до політичної сили й інформацію про електоральний вибір на сьогоднішній день. Результати опитування були використані й в попередньому дослідженні [1].

Для виявлення особливостей сприйняття цінностей ідеального політичного лідера була використана авторська модифікація методики «Ціннісні орієнтації» Ш. Шварца. За основу модифікації було взято перелік з 57 цінностей методики «Ціннісні орієнтації» для вивчення нормативних ідеалів. В інструкції досліджуванам пропонували оцінити за шкалою від -1 (протиставлення принципам життя ідеального політичного лідера) до 7 (найважливіша цінність) значущість тих чи інших цінностей як принципів життя, які притаманні ідеальному політичному лідеру.

Таким чином, дана модифікація повинна була дозволити нам оцінити репрезентацію загальнокультурних цінностей ідеального політичного лідера у свідомості студентської молоді. Дані були проаналізовані за допомогою дискретної статистики.

Результати дослідження. За даними анкетування серед досліджуваних студентів виявлений наступний розподіл електорального вибору: БЮТ – 10 %, Партія Регіони – 18 %, Партія Зелених – 5 %, А. Яценюк – 4 %, «Протестний електорат» – 22%, «Електорат, що не визначився» – 32 %, інші політичні сили – 9 %.

Для аналізу нами виділені 4 основні позиції студентського електорального вибору й відповідно ним групи, по яким ми й продовжимо свій аналіз. До них відносяться: «БЮТ», «Партія Регіони», «Електорат, що не визначився» та «Протестний електорат».

Проаналізуємо значущість окремих цінностей у групах досліджуваних. Представимо цінності у порядку від найбільш значущих до найменш значущих.

Прихильники політичної сили БЮТ вважають, що найбільш значущими цінностями ідеального політичного лідера є: «національна безпека» (захищеність моєї країни від ворогів), «соціальний порядок» (стабільність у суспільстві), «рівність» (рівні можливості для всіх), «соціальна справедливість» (усунення несправедливості, турбота про слабих), «умілість» (компетентність, ефективність, продуктивність), «відповідальність», «мир на землі» (відсутність війн).

Дані цінності відносяться до блоків «Рівноправ'я», «Консерватизм», «Гармонія». Виходячи з цього можна зробити висновок, що ідеальний політичний діяч повинен керуватися принципами розуміння, терпимості, захисту інших людей та природи, повинен бути досвідченим, підтримувати традиції, бути спрямованим на досягнення результатів. Ідеальний політичний лідер, на думку групи, не прагне до значних змін, досить консервативен та поєднує у собі бажання самореалізації та допомоги іншим.

Найменш важливими група вважає цінності: «скромність» (помірність, бажання триматися у тіні), «чистоплотність» (акуратність), «різноманіття життя» (виклики долі, зміни), «зріла любов» (глибокий емоційний та духовний зв'язок), «цікаве життя» (захоплюючі пригоди).

Тобто, на думку групи, для ідеального політичного лідера не важливими принципами є ті що відповідають за автономію емоційної сфери. Високі показники емоційної свободи можуть розглядатися як ті, що не відповідають образу політичного лідера.

Найбільш значущими принципами життя ідеального політичного лідера прихильники Партії регіонів вважали: «інтелект» (логіка, мислення), «обов'язковість» (свідоме ставлення до свого діла), «соціальна справедливість» (усунення несправедливості, турбота про слабих), «незалежність» (віра у свої сили), «вибір власних цілей» (самостійність у прийнятті рішень), «умілість» (компетентність, ефективність, продуктивність) та «рівноправ'я» (рівні можливості для всіх).

Найменш важливими цінностями вважалися «потування собі» (робити те, чого бажаєш), «згода зі своїм місцем у житті» (підкорення життєвим обставинам), «насолота життям» (отримувати задоволення від їжі, кохання, відпочинку), «благочестя» (збереження віри, слідування релігійним законам), «задоволення» (слідувати бажанням).

Дані цінності гарно демонструють важливість для групи принципів інтелектуальної автономії, майстерності й консерватизму. Трохи менше виражена тенденція значущості ціннісних блоків «Рівноправ'я» та «Гармонії». Результати свідчать про те, що для прихильників Партії регіонів ідеальний політичний діяч постає як людина професіонал, що перш за все керується інтелектом, власним розумом, зберігає традиції, помірно відноситься до соціальних змін.

Як і в іншій групі менш значущими є цінності що відповідають за прояв та різноманіття емоційної сфери ідеального політика. На думку групи, емоційність, потурання бажанням не належать до компетенції політика.

Група «Протестний електорат» вважає, що ідеальний політичний лідер розділяє наступні цінності: «соціальна справедливість» (усунення несправедливості, турбота про слабих), «корисність» (приносити користь іншим людям), «авторитетність» (право вести за собою, давати розпорядження), «інтелект» (логіка, мислення), «благочестя» (збереження віри, слідування релігійним законам), «соціальний порядок» (стабільність у суспільстві), «повага до традицій» (збереження традицій та обрядів).

Найменш значущими є цінності: «світ чарівного» (красота природи та мистецтва), «творчість» (винахідливість, неповторність), «справжня дружба» (близькість, дружба підтримка), «відвага» (прагнення до ризику).

У свідомості даної групи більш ніж в інших групах переважають ідеї консервативного політичного лідера. На їхню думку ідеальний політичний лідер не прагне до різких соціальних змін, підтримує зрозумілий для всіх політичний устрій, підтримує ієрархічну вертикаль влади, але водночас прагне приносити користь країні, керуватися перевіреними методами та підтримувати порядок. Неважливими є традиційно цінності емоційної автономії.

Група «Електорат, що не визначився» вважає, що ідеальний політичний лідер розділяє наступні цінності: «чесність» (справжність), «умілість» (компетентність, ефективність, продуктивність), «зміст життя» (наявність життєвої мети), «широта поглядів» (терпимість до інших ідей та поглядів), «відповідальність» (надійність у словах та справах), «свобода» (свобода вибору та поступків).

Найменш важливими для політика група вважає цінності «потурання собі» (робити те, чого бажаєш), «насолада життям» (отримувати задоволення від їжі, кохання, відпочинку), «задоволення» (слідувати бажанням), «скромність» (помірність, бажання триматися у тіні).

Ідеальний політичний діяч на думку молоді, що не визначилася на час проведення дослідження зі своїм політичним вибором, керується принципами майстерності, інтелектуальної автономії та рівноправ'я. Такий політичний діяч відкритий до соціальних змін, важливими для нього є професіоналізм, розвиток економіки, демократичний устрій та прозорість відношення між ним та виборцями.

Таким чином ми розглянули та описали найбільш значущі та найменш важливі цінності ідеального політичного лідера в уяві кожної з груп. Незважаючи на те, що багато позицій можуть здаватися схожими, нагадаємо, що при аналізі цінностей найбільш важливим є показник ієрархії. Виходячи з цього кожна з груп має свої особливості сприйняття цінностей ідеального політичного діяча. Об'єднує групи висока важливість цінностей блоку «рівноправ'я». На нашу думку, результати можуть свідчити, що даний політичний мотив не задовольняється на достатньому рівні. Також єдиним для усіх груп є відторгнення цінностей афективної автономії, що відповідають за задоволення та емоційність. В уявленні груп, такі цінності мають бути притаманні політичному діячу в меншій мірі.

Розглянемо розподіл значущості цінностей ідеального політичного лідера за загальними мотиваційними блоками (див. таблицю 1).

Таблиця 1. Значущість цінностей ідеального політичного лідера за загальними мотиваційними блоками

Група	I	M	Аф. А.	Інт. А.	P.	Г.	К.
Електорат, що не визначився	3,25	4,458	2,934	4,711	5,149	3,684	4,510
Протестний електорат	3,321	4,833	2,2	4,571	5,547	4,696	3,612
БЮТ	3,187	3,892	1,625	4,187	4,678	3,687	3,741
Партія Регіони	4	4,8	2,19	4,133	5,32	4,188	4,523

Де: I – Ієрархія, M. – майстерність, Аф. А. – афективна автономія, Інт. А. – Інтелектуальна автономія, P. – Рівноправ'я, Г. – Гармонія, К. – Консерватизм.

З таблиці 1 бачимо загальні тенденції репрезентації цінностей ідеального політичного діяча. На думку усіх груп, найбільш важливими є мотиваційні цілі «Рівноправ'я», «Інтелектуальна автономія» та «Майстерність». На других позиціях знаходяться мотиваційні цінності «Гармонії» та «Консерватизму». Найменш важливі цінності «Афективної автономії».

За даними міжнародних досліджень Ш. Шварца знайдений зв'язок між показниками значущості цінностей майстерності та інтелектуальної автономії з показниками економічного розвитку. Чим більш значущими є цінності даних блоків тим вищі показники економічного добробуту та розвитку [4]. Таким чином, молодь прагне бачити політичного діяча який підтримує прагнення країни до економічного зростання та цінує професіоналізм.

Не зважаючи на деякі розбіжності, ми виділили загальну тенденцію. Молодь бажає бачити політичного лідера, який своїми діями несе майстерність та професіоналізм, проявляє себе як незалежний від зовнішніх впливів, забезпечує підтримку слабих та соціальну стабільність, не йде на ризики та контролює свої емоційні прояви. На нашу думку даний образ ідеального політичного діяча можна класифікувати як інструментального лідера, зрозумілого, умілого та послідовного.

Найбільш значущі ціннісні блоки включають в себе протилежні мотиваційні цілі. Наприклад, цінності блоку «Рівноправ'я» розкривають тенденцію до самотрансценденції, тобто розуміння інших, а цінності «майстерності» навпаки мають за мету самопіднесення. За даними дослідження Ш. Шварца між біполярними

характеристиками конфліктної організації цінностей базується головна проблема групи, у даному випадку, сприйняття політичної проблеми країни та рішення цієї проблеми.

У нашому дослідженні був проведений аналіз за допомогою дискретної статистики. У подальшому ми маємо за мету продовжити дослідження, збільшити кількість досліджуваних та використати методи математичної статистики.

Висновки.

1. Виявлено, що серед досліджуваних студентів найбільш численними групами за ознакою певного електорального вибору є групи «БЮТ», «Партія Регіони», «Протестний електорат», «Електорат, що не визначився».

2. На думку усіх груп для ідеального політичного лідера найбільш значущими є цінності блоків «рівноправ'я», «інтелектуальна автономія» та «майстерність». Найменш важливі цінності «афективної автономії». Молодь бажає бачити політичного лідера, який своїми діями несе майстерність та професіоналізм, проявляє себе як незалежний від зовнішніх впливів, забезпечує підтримку слабих та соціальну стабільність, не йде на ризики та контролює свої емоційні прояви.

3. При аналізі значущості окремих цінностей окремих груп «Протестний електорат» демонструє найвищі показники за тенденцією «консервативність». Група «Електорат, що не визначився» отримала найвищі показники за тенденцією «відкритість змінам».

4. Виявлено конфлікт «самопіднесення – самотрансценденція» в уявленні молоді про цінності ідеального політичного лідера.

5. Усі групи досліджуваних продемонстрували єдність у своїх уявленнях про цінності ідеального політичного діяча.

Література

1. Маєвська Н.А., Пуертас Савіна Д.К. Особливості цінностей молоді з різним електоральним вибором / Н.А. Маєвська, Д.К. Пуертас Савіна // Соціальна психологія. – 2010. – №1. – С. 77 – 85.
2. Деркач А. Политическая психология / А. Деркача, В. Жукова, Л. Лаптева. – М.: Академический проект: Деловая книга, - 2003. – 858 с.
3. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии / Д.В. Ольшанский Д.В./ Екатеринбург: Деловая книга, - 2001. - 496 с.
4. Маєвська Н. А. Психологічні ознаки культури українців на сучасному етапі розвитку суспільства: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.А. Маєвська. –Х.: Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. –2003. – 20с.

УДК 159.923

Особливості розвитку творчого мислення підлітків в системі розвивального навчання

Самулевич Т.Є.

У статті представлені результати щодо розвитку творчого мислення підлітків, зокрема таких компонентів як: аналіз, рефлексія, планування, уява, побіжність, гнучкість, оригінальність та розробленість. Проведено порівняльний аналіз рівней розвитку творчого мислення учнів сьомих, восьмих та дев'ятих класів, що навчаються за системою розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова та в традиційній системі освіти. Показано вплив системи розвивального навчання на розвиток теоретичного та творчого мислення підлітків.

Ключові слова: творче мислення, теоретичне мислення, підлітковий вік, аналіз, рефлексія, планування, уява, побіжність, гнучкість, оригінальність, розробленість, система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна-В.В. Давидова.

В статье представлены результаты относительно развития творческого мышления подростков, в частности таких компонентов как: анализ, рефлексия, планирование, воображение, беглость, гибкость, оригинальность и разработанность. Проведен сравнительный анализ уровней развития творческого мышления учеников седьмых, восьмых и девятых классов, которые обучаются по системе развивающего образования Д.Б. Ельконина, - В.В. Давыдова и в традиционной системе образования. Показано влияние системы развивающего обучения на развитие теоретического и творческого мышления подростков.

Ключевые слова: творческое мышление, теоретическое мышление, подростковый возраст, анализ, рефлексия, планирование, воображение, беглость, гибкость, оригинальность, разработанность система развивающего обучения Д.Б. Ельконина - В.В. Давыдова.

In the article the presented results in relation to development of creative thought of teenagers, in particular such components as: analysis, reflection, planning, imagination, fluency, flexibility, originality and worked out. The comparative analysis of development of creative thought of students of seventh, eighth and ninth classes which study by system of developing studies and in the traditional system of education. Influence of the developing departmental teaching is shown on development of theoretical and creative thought of teenagers.

Keywords: creative thought, theoretical thought, teens, analysis, reflection, planning, imagination, fluency, flexibility, originality, worked out.

Сучасне суспільство задає стрімкий темп розвитку, вимагає вміння швидко перелаштовуватись, вирішувати різноманітні завдання, користуватись великим об'ємом інформації. Для вирішення цих задач велике значення має розвинене творче мислення особистості. Тому дослідження творчого мислення в наш час стає особливо актуальним.

Підлітковий вік є найважливішим періодом становлення і розвитку особистості: в підлітковому віці формується моральний світогляд, який є системою переконань що призводить до якісних зрушень в усій системі потреб і прагнень підлітка; йде становлення самовизначення особистості - усвідомлення себе в якості члена суспільства, конкретизація себе в новій суспільно значимій позиції; відбуваються перетворення у сфері мотивів - вони діють тепер не безпосередньо, а виникають на основі свідомо поставленої мети і свідомо прийнятого наміру; здійснюється перехід до мислення в поняттях що розкриває перед підлітком світ об'єктивної суспільної свідомості; відбувається стрімкий розвиток рефлексії і на її основі самосвідомості; з'являється завдання першого цілісного усвідомлення себе і свого місця у світі; відбувається зміна орієнтації з оцінки оточення на самооцінку. Розвинене творче мислення, на нашу думку, впливає на розвиток особистості підлітка, формує риси, притаманні творчій людині, або особистості що самоактуалізується.

При визначенні творчого мислення ми спираємось на концепцію В.В. Давидова, який зазначив, що теоретичне мислення лише складова частина творчого мислення людини. В. В. Давидов припускав, що окрім складових теоретичного мислення, до творчого процесу входить ще й уява. Уява забезпечує як би замикання абстрактного знання на приватний факт, загального на одичне, що дає рішення тієї або іншої задачі, недосяжне чисто абстрактними розумовими засобами. Творче мислення постійно спирається на живе ціле, дане в уяві, роблячи його детальний аналіз засобами абстракції. Продуктивна уява і теоретичне мислення, таким чином, включені в єдиний контекст творчого розвитку.

Розглянувши як вітчизняні так і зарубіжні концепції творчого мислення, ми можемо зазначити, що перш за все невід'ємною частиною, рушійною силою творчого мислення є пізнавальна мотивація, прагнення до створення нового, самостійна постановка питань. Серед характеристик творчого мислення можна зазначити: генерування ідей, висування різноманітних гіпотез, фантазування, вміння бачити суперечливості, бачити істотне в явищах, здатність йти на ризик, долати перешкоди, толерантність до невизначного, подолання стереотипів, глибоке усвідомлення свого досвіду, вміння протистояти думці інших. У структурі творчого мислення ми виділяємо такі компоненти як гнучкість, побіжність, оригінальність, розробленість, аналіз, рефлексія, планування та уява.

Метою дослідження стало виявлення розвитку творчого мислення в системі розвивального навчання.

Спираючись на теорії вітчизняних та зарубіжних авторів (В.В. Давидов, В.Т. Кудрявцев, Гілфорд Дж. Е. Торанс), були використані наступні методи дослідження: короткий варіант тесту Торанса "Завершення картинок", який спрямований на виявлення показників творчого мислення, таких як: побіжність, гнучкість, оригінальність і розробленість; багаторе методик А.З. Зака, спрямована на вивчення компонентів теоретичного мислення : аналізу, рефлексії і планування; методика вивчення уяви С. Мідника.

Дослідження проводилось на базі двох шкіл, викладання в яких ведеться за принципами системи розвивального навчання В.В. Давидова – Д.Б. Ельконіна. Основну вибірку дослідження склали учні 7, 8 та 9 класів шкіл № 2 м. Алушта, та №10 м. Красний Луч, загальною кількістю 127 чоловік.

При вивченні розвитку компонентів теоретичного мислення (аналізу, рефлексії та планування), було виявлено, що в системі розвивального навчання у учнів сьомих класів переважає середній рівень розвитку аналізу, що свідчить про те, що випробовувані фіксують свою увагу на способах дії (розрізняють більш менш раціональні способи). Згодом, спостерігається тенденція росту рівня аналізу, у восьмих та дев'ятих класах в системі розвивального навчання вже переважає високий рівень розвитку аналізу. У восьмому класі перший (низький) рівень розвитку аналізу спостерігається у незначній кількості учнів. Таким чином, в системі розвивального навчання учні 7, 8 та 9-тих володіють вмінням уявного розчленування предмету або явища на утворюючі його частини або уявного виділення в нім окремих властивостей, меж, якостей. Вони володіють вмінням перетворювати умови з метою встановлення їх ролі в існуванні явища.

У сьомому класі низький рівень розвитку рефлексії у учнів системи розвивального навчання складає 51%, високий – 19%. А вже у восьмих класах низький рівень рефлексії мають лише 16%, у дев'ятих – 14%, при тому що високий рівень розвитку рефлексії підвищується до 45 %, 36% відповідно. Таким чином переважна більшість учнів мають здатність діяти рефлексивно. Вони можуть виділяти суттєве, в задачах, поняттях, навколишньому світі, осмислити характер власних пізнавальних дій. Тобто, за визначенням Е.В.Льєнкова, підлітки в системі розвивального навчання віддають собі повний і ясний звіт в тому, що і як вони роблять, тобто усвідомлюють ті схеми і правила, у згоді з якими вони діють.

Підлітковий вік дійсно є віком стрімкого розвитку рефлексії. Високий рівень розвитку рефлексії дає можливість підліткам керувати власною активністю, швидко перелаштовуватись у зв'язку з умовами, що змінилися, завданнями діяльності. Учбова діяльність в системі розвивального навчання, яка сприяє оволодінню підлітком процесу утворення понять, веде до вищої форми інтелектуальної діяльності до нових способів поведінки. Перехід до мислення в поняттях розкриває перед підлітком світ об'єктивної суспільної свідомості.

Розвиток планування також має тенденцію зростати з сьомих по дев'яти класи. Так у сьомому класі спостерігається низький рівень розвитку планування лише у 15% учнів, середній рівень – у 54%, високий рівень у 31%. У дев'ятих класах суттєво знижується відсоток учнів які мають низький рівень розвитку планування до 4%, при цьому зростає кількість учнів, які володіють високим рівнем розвитку планування: 37% у восьмих класах, 42% - у дев'ятих. Таким чином у учнів 7, 8, 9 класів системи розвивального навчання спостерігається зростання рівня розвитку планування. Підлітки в системі розвивального навчання володіють змістовним плануванням, тобто вмінням пошуку і побудови системи можливих дій, що відповідають головним умовам вирішуваного ними завдання.

В цілому спостерігається тенденція розвитку показників теоретичного мислення підлітків в системі розвивального навчання з сьомих до дев'яти класи. Значущість відмінностей між класами всередині даної системи, виявляється в показниках розвитку аналізу між всіма класами. Спостерігається стрімке зростання рівня розвитку рефлексії у восьмому класі. З сьомих по дев'яти класи також відмічається значущий ріст рівня планування.

Таким чином, закладений ще в початковій школі розвиток компонентів теоретичного мислення, в системі розвивального навчання в підлітковому віці закріплюється, або ще більш зростає, виказуючи високий рівень розвитку.

Рівень розвитку уяви в системі розвивального навчання є високим протягом всього підліткового віку, але найвищі показники спостерігаються в сьомих класах. Це підтверджує точки зору Л.С. Виготського, Е. Шпрангера, Л.Ю. Суботіної про те, що при інтенсивності розвитку розсудливої діяльності, падає інтенсивність уяви. Під впливом абстрактного мислення уява “йде в сферу фантазії”. Говорячи про фантазію підлітків, Л.С. Виготський відмічав, що “вона звертається у нього в інтимну сферу яка ховається зазвичай від людей, яка стає виключно суб'єктивною формою мислення, мислення виключно для себе”. Підліток ховає свої фантазії “як сокровенну таємницю і більш охоче признається у своїх вчинках, чим виявляє свої фантазії”.

Уява в цьому віці виходить на новий рівень розвитку, вона має продуктивніший характер, але все-таки найчастіше вона йде “в інтимну сферу” і стає суб'єктивною формою мислення.

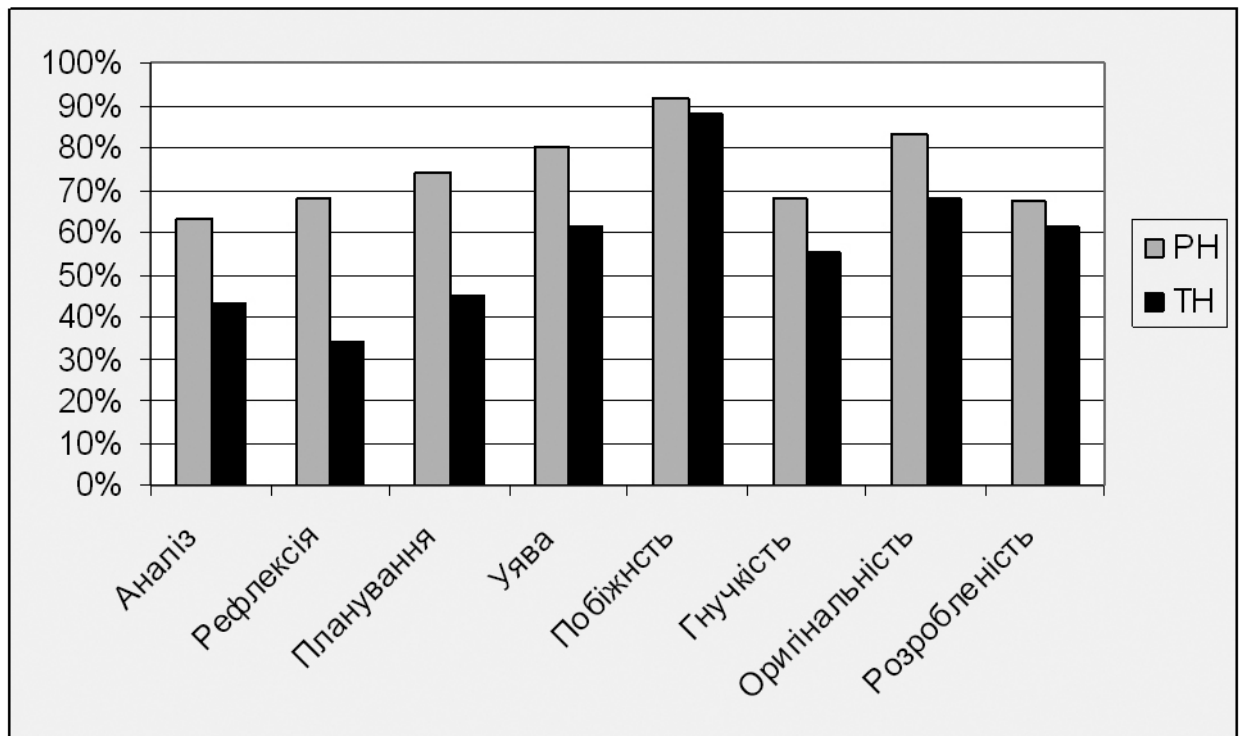
Результати розвитку творчого мислення підлітків в системі розвивального навчання за шкалами «оригінальність», «розробленість», «побіжність» - відповідають віковій нормі. За шкалою «гнучкість» є вищими за норму розвитку даного віку. У восьмому класі спостерігається зростання показників оригінальності та розробленості (значущість відмінностей див. додатки таблиця № 1.8.1). Таким чином, підлітки в системі розвивального навчання в високій мірі володіють вмінням переходити від одного аспекту проблеми до іншого, швидко перемикаються з задачі на задачу, виконувати різнопланові завдання, швидко продукувати різноманітні ідеї. В достатній мірі володіють вміннями висувати ідеї, що відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних або твердо встановлених. Вони прагнуть уникати легких, наочних та нецікавих рішень завдання. Вміють розширювати, деталізувати ідеї.

Таке ж саме дослідження було проведено і в контрольній групі, яку склали учні 7, 8 та 9 класів середньої загальноосвітньої школи № 4 м. Мерефа з традиційною системою освіти, у кількості 62 людини.

Відмінність рівня розвитку творчого мислення підлітків між системами розвивального та традиційного навчання, для наочності, зображені у відсотковому відношенні на малюнку 1.

В системі розвивального навчання показники розвитку творчого мислення підлітків перевищують показники розвитку творчого мислення в традиційній системі освіти. Також слід зазначити, що в основній вибірці всі показники знаходяться на високому рівні розвитку, окрім оригінальності та розробленості, які складають вікову норму.

Значущість відмінностей розвитку творчого мислення між основною та контрольною групою було виявлено за допомогою критерію Уїллоксона-Мана-Уїтні.



Малюнок 1

Розвиток творчого мислення підлітків в системі розвивального навчання та традиційній системі освіти

Так розвиток творчого мислення підлітків в системі розвивального навчання має значні відмінності з традиційною системою навчання.

В сьомих класах в основній та контрольній вибірці відрізняються, при значущості розбіжностей $p < 0,05$, показники розвитку теоретичного мислення. Особливо значну різницю можна спостерігати в розвитку рефлексії підлітків. Підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку рефлексії і система розвивального навчання сприяє такому розвитку, на відміну від традиційної системи, в якій ми спостерігаємо зниження розвитку рефлексивний дій до першого (низького) рівня, не сформованість рефлексії. Теж стосується і розвитку аналізу та планування. Система розвивального навчання сприяє розвитку компонентів теоретичного мислення на відміну від традиційної системи навчання.

Значно вищі показники між основною та контрольною групами в сьомому класі також спостерігаються між побіжністю і оригінальністю.

У восьмих класах системи розвивального навчання також спостерігається значний розвиток теоретичного мислення на відміну від традиційної системи освіти. Слід зазначити дуже стрімке зростання рівня розвитку рефлексії в основній вибірці у восьмому класі.

Значні відмінності у восьмих класах також спостерігаються в рівнях враженості ризику та цікавості. Учні системи розвивального навчання в восьмих класах більш орієнтовані на вирішення складних завдань, мотивовані на учбову діяльність, вирішення задач без сторонньої допомоги, на відміну від традиційної системи освіти.

В дев'ятих класах значні відмінності виявляються як і у розвитку теоретичного мислення, так і в показниках оригінальності, цікавості, складності та уяви. В традиційній системі освіти в дев'ятому класі зростає показник розвитку ризику, але в купі з низькими показниками розвитку теоретичного мислення, можна припустити, що це проявляється не підвладності до протилежних думок, не бажанні вислуховувати колег та вчителів, відстоюванні свого погляду, не звертаючи увагу на інших.

Учні в системі розвивального навчання, на відміну від традиційної системи освіти виказують вміння осмислювати свої дії, знаходити суттєві відношення об'єктів, планувати шлях досягнення мети, розробляти подумки спосіб отримання результату, який передбачається. Високий рівень розвитку рефлексії дає можливість підліткам керувати власною активністю, швидко перелаштовуватись у зв'язку з умовами, що змінилися, завданнями діяльності. Закладений ще в початковій школі розвиток компонентів теоретичного мислення, в системі розвивального навчання в підлітковому віці закріплюється, або ще більш зростає, виказуючи високий рівень розвитку.

Також підлітки, що навчаються за системою розвивального навчання володіють вмінням перетворювати умови з метою встановлення їх ролі в існуванні явища, в високій мірі володіють вмінням переходити від одного аспекту проблеми до іншого, швидко перемикаються з задачі на задачу, виконувати різнопланові завдання, швидко продукувати різноманітні ідеї. В достатній мірі володіють вміннями висувати ідеї, що відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних або твердо встановлених. Вони прагнуть уникати легких, наочних та нецікавих рішень завдання. Вміють розширювати, деталізувати ідеї.

Система розвивального навчання сприяє розвитку творчого мислення підлітків.

Традиційна система освіти не створює умови для розвитку творчого мислення підлітків, формування якого носить безсистемний характер. З сьомого по дев'ятий клас спостерігається зниження показників розвитку

творчого мислення, таких як: рефлексія, уява, побіжність та складність.

Література

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. / В.В. Давыдов – М.: ИНТОР 1996 – 544 с;
2. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: Академия, 1996. – 224 с;
3. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – Харьков: 2008. – 216 с;
4. Зак А.З. Диагностика видов мышления у младших школьников. М., 1995;
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с;
6. Кудрявцев В.Т. Творческая природа психики человека // Вопросы психологии. 1990 №3 с.113-120;
7. Максименко С.Д. Общая психология. – К.: Ваклер, 1999. – 528 с;
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости // Вопр. психологии. – 1989. - №6. – с.29-33;
9. Развивающее обучение. Том 2. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 292 с;
10. Guilford, J.P. 1980. Some changes in the structure of intellect model. Educational and Psychological Measurement 48: 1-4.

УДК 37.015.3

Особливості оптимізації самостійної роботи студентів вищого навчального закладу у процесі вивчення дисциплін психологічного змісту

Сивогракова З.А.

У статті проведено теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку самостійної роботи й особистісного становлення студентів. Виділені особливості психолого-педагогічних підходів у здійсненні розвивального впливу на особистість. Доводиться можливість і представлені деякі особливості оптимізації самостійної роботи студентів неспеціальностей у процесі вивчення ними дисципліни «Психологія».

Ключові слова: самостійна робота студентів, розвиток особистості, самостійність, інтерактивні методи соціально-психологічного навчання.

В статье проведен теоретический анализ проблемы взаимосвязи самостоятельной работы и личностного становления студентов. Выделены особенности психолого-педагогических подходов к осуществлению развивающего влияния на личность. Обосновывается возможность и представлены некоторые особенности оптимизации самостоятельной работы студентов неспециальных специальностей в процессе изучения ими дисциплины «Психология».

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, развитие личности, самостоятельность, интерактивные методы социально-психологического обучения.

The theoretical analysis of students' independent work and of them personality formation relationship problem in this article is done. Peculiarities of psychology-pedagogical approaches to the personal developmental influence are allotted. The possibility is grounded and some particularities optimize students' independent work of another then psychological specialties during they learn subject «Psychology» are introduced.

Keywords: students' independent work, personal development, autonomy, interactive methods of social-psychological education.

Постановка проблеми. Умови сучасного суспільства з притаманними йому швидкими зрушеннями в різних сферах життєдіяльності людини вимагають від випускників вищих навчальних закладів як складової їхньої професійної компетентності, окрім володіння фаховими знаннями, вміннями і навичками, ще й готовності до динамічних змін: у сфері інформаційній, технологічній, соціальній, економічній. Тому дедалі очевиднішим, і останнім часом практично загальноновизнаним, стає розуміння пріоритетності підготовки молодих людей у процесі набуття ними вищої освіти до здійснення самостійних зусиль у пошуку, засвоєнні, майбутньому використанні і створенні нового знання, підходів, методів і прийомів діяльності. Розвиток активності, ініціативності та самостійності студентів – якостей, що мають забезпечити їхню мобільність і адаптивність – постає одним з основних завдань вищої школи. Формування творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку та інноваційної діяльності, неможливе без грамотно організованої самостійної роботи студентів. Саме тому питання її оптимізації є постійним предметом уваги і сферою дослідницького психолого-педагогічного пошуку у викладацькому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав зокрема, що реформа, що відбувається в сучасній вищій освіті, пов'язана по своїй суті з переходом від парадигми викладання до парадигми навчання, отримання освіти. Це зумовлює необхідність переведення студентів з положення пасивних споживачів в активних творців знань, формування у них потреб в самоосвіті й самовдосконаленні, вміння вчитися. Мета парадигми навчання, як відмічають Р.Б.Бар і Д.Таг, не у покращенні викладання (хоча і це важливо), а в постійному підвищенні якості навчання, продуктивності освіти [3, с.19-21]. У такому контексті самостійна робота студентів має розглядатись не лише як важлива форма освітнього процесу, а як його основа.

При цьому саме поняття самостійної роботи студентів використовується, як свідчить аналіз публікацій, в різних значеннях: і як форма організації, і як засіб навчання, і як вид учбової діяльності. Л.Г.Вяткін під самостійною роботою розуміє «такий вид діяльності, при якому в умовах систематичного зменшення прямої допомоги викладача виконуються учбові завдання, що сприяють свідомому і міцному засвоєнню знань, умінь і навичок, формування пізнавальної самостійності як риси особистості учня» [6, с.8]. П.І.Підкасістий вважає, що «самостійна робота у вищій школі є специфічним педагогічним засобом організації і управління самостійною діяльністю у навчальному процесі» [13, с. 31]. На думку автора, самостійна робота є, з одного боку, учбовим завданням, з іншого – формою прояву певного способу діяльності, спрямованої на виконання відповідного учбового завдання. М.Г.Гарунов під самостійною роботою розуміє «виконання різних завдань учбового, виробничого, дослідницького і самоосвітнього характеру, що виступають засобом засвоєння системи професійних знань, способів пізнавальної і професійної діяльності, формування навичок і вмінь творчої діяльності і професійної майстерності» [9, с.45]. На думку М.Г.Гарунова і П.І.Підкасістого, самостійна робота студентів характеризується тим, що: формує у того, хто навчається, на кожному етапі його просування від незнання до знання необхідний обсяг і рівень знань, умінь і навичок для розв'язання пізнавальних задач; напрацьовує у студентів психологічну настанову щодо систематичного поповнення власних знань та вміння орієнтуватися у потоці наукової інформації; є важливою умовою самоорганізації у процесі оволодіння методами професійної діяльності; є знаряддям педагогічного керівництва і управління пізнавальною, науково-виробничою діяльністю студентів у процесі їхнього навчання і професійного самовизначення [9]. Н.М.Трофімовою підкреслюється, що навчання студентів не є самоосвітою за власним планом, а представляє собою «систематичну, таку, що управляється викладачем, самостійну діяльність, що стає домінуючою в системі сучасної вищої освіти» [17, с. 47].

Таким чином, самостійна робота у вищій школі розглядається з одного боку, як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, як основа самоосвіти, поштовх до самостійного підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів або педагогічних умов, що забезпечують управління

самостійною роботою студентів.

Існує також відмінність і у поглядах різних авторів на взаємозв'язок між самостійною роботою студентів у процесі навчання і формуванням їх як особистостей. Так, з одного боку, практично загальноновизнаним є розуміння того, що самостійна робота формує особистість у певних її рисах, зокрема самостійності, активності, вольових якостей, що, у свою чергу, відіграє важливу роль у здатності майбутнього фахівця брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити шляхи конструктивного розв'язання складних ситуацій ([6], [8]).

З іншого боку, рядом авторів вказується на залежність самостійної роботи, її результатів від особливостей самої особистості. Завважається, що самостійна робота вимагає від тих, хто навчається, певних загальнонавчальних умінь: умінь планувати роботу, чітко ставити систему завдань, виділяти головне, добирати способи швидкого й економного вирішення, здійснювати оперативний контроль та ін. [9, с.175-176]. А.Рубаник наголошує, що «ефективна самостійна робота студента, його самостійні мисленнєві операції можливі тільки за умови розвитку активної життєвої позиції особистості» [15, с.123]. О.Плотнікова стверджує, що «активність пізнавальної діяльності студента у процесі самостійної роботи практично повністю залежить від особистісних якостей студента» [14, с.178].

У контексті останнього – особистісного, суб'єктно орієнтованого підходу – особливого значення щодо розвитку особистісних можливостей молодих людей у здійсненні самостійних зусиль у навчанні і професійній діяльності набувають, на нашу думку, дисципліни гуманітарного, зокрема психологічного змісту, зокрема для студентів неспсихологічних спеціальностей. Оскільки саме ці дисципліни покликані розвивати знання про світ суб'єктивних явищ, тим самим сприяючи розвиткові можливостей майбутніх фахівців щодо усвідомлюваної активності у сфері міжособистісних стосунків, рефлексії, самоорганізації.

Проведений аналіз публікацій показав, що на тлі широко представлених результатів досліджень особливостей організації самостійної роботи студентів як у межах певних методологічних підходів ([7], [8], [14]), а також відносно певних дисциплін і певних умов ([7], [13]), недостатньо представленими в літературі виявилися як раз питання особливостей організації самостійної роботи студентів неспсихологічних спеціальностей у процесі вивчення ними дисципліни психологічного змісту.

Метою даної статті є представлення теоретичного обґрунтування і методичних особливостей впровадження психолого-педагогічних заходів щодо оптимізації самостійної роботи студентів неспсихологічних спеціальностей у процесі вивчення ними дисципліни «Психологія».

Виклад основного матеріалу. У ході розробки й реалізації психолого-педагогічних заходів, спрямованих на удосконалення самостійної роботи студентів, розширення можливостей молодих людей у здійсненні особистісних самостійних зусиль у засвоєнні навчального матеріалу, використання його у вирішенні життєвих, а також професійно-орієнтованих завдань і ситуацій, для нас важливим було: з'ясувати основні закономірності розвитку особистості в період пізньої юності, до якого відноситься значна частина студентства (адже, як зазначає С.Д.Максименко, тільки пізнання умов виникнення й законів розвитку структур психіки і свідомості може забезпечити можливість управління ними в процесі навчання людини [11, с.293]); визначити основні підходи в сучасній науці до реалізації допомоги людині в її розвитку, розширенні особистісних можливостей.

У вітчизняній психологічній традиції розвиток вважається основним способом існування особистості впродовж її життєвого шляху (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Титаренко та ін.). Віковий період від 18 до 25 років розглядається скоріше як початковий серед етапів зрілості, ніж заключний в ланцюгу періодів дитячого розвитку (Л.С.Виготський). Визначальними особливостями дорослої особистості у вітчизняній психології вважаються її можливості щодо самодетермінації, внутрішньої особистісної активності, спрямованої на розвиток себе, саморозвиток, самотворення (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Г.С.Костюк, Т.М.Титаренко та ін.). При цьому визнається, що здійснення особистістю себе можливе тільки в умовах соціального контексту її життєдіяльності.

Б.Г.Ананьєв завважає закономірну послідовність соціального генезу властивостей особистості у її ставленнях: спочатку утворюються особливості ставлень особистості до інших людей, потім – до подій і обставин життя, потім – до самої себе [1]. Таким чином, підкреслюється соціальна природа психологічних особливостей особистості, її особистісного досвіду. Л.І.Анциферова вважає, що мотиватором, рушійною силою активності людини в дорослому віці також виступає набуття нею нових знань (зокрема в сфері міжособистісних стосунків) [2].

Важливим механізмом внутрішнього руху вперед дорослої особистості є також процес свідомої зміни ставлення до інтеріоризованого особистісного досвіду, який відбувається в ході рефлексії, і дає новий досвід (Д.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Н.В.Чепелева). С.Л.Рубінштейн вказував, що рефлексія призупиняє, перериває неперервний процес життя і дозволяє людині подумки вийти в зовнішню позицію у ставленні до себе та своїх дій. У момент рефлексії відбувається роз'єднання «Я» і реальної дійсності, а те, що підлягає осмисленню, тим самим змінюється [16].

З огляду на розуміння процесу розвитку особистості, яке розвивається у межах вітчизняної психологічної традиції, можна, вважаємо, стверджувати, що: розуміння структурно-функціональної єдності міжособистісних і внутрішньо-особистісних характеристик дозволяє розглядати соціальну ситуацію, в якій актуалізується потреба щодо здійснення самостійних зусиль в діяльності як умову розвитку самостійності; розуміння рефлексії як процесу свідомого самостійного переструктурування досвіду особистості, дозволяє визначити її одним із основних процесів, в ході якого особистість розвивається; важливим у набутті особистістю якісних змін виступає підвищення рівня її інтелектуальних можливостей, розвиток знань, зокрема в сфері соціальних стосунків.

Для сучасної психології характерним є рівноправне існування різних підходів до розробки психолого-педагогічних, психотерапевтичних, психокорекційних, профілактичних програм, спрямованих на розвиток

особистісних можливостей людини. В основі всіх цих підходів зокрема різне розуміння ролі самої людини в процесі власної життєдіяльності й розвитку.

Так, відомо, що поведінковий підхід до розвитку можливостей особистості полягає в реалізації ідей навічання необхідним умінням, навичкам, зокрема: навичкам спілкування, ведення перемовин, емоційної саморегуляції тощо. Теоретичний підхід, який розвивається в межах когнітивної психології, ґрунтується на розумінні того, що основним у реалізації людиною тієї чи іншої поведінки виступають її знання, переконання, усталені способи когнітивної переробки інформації. Інтегративний когнітивно-поведінковий підхід, який реалізується зокрема в межах теорії соціального навічання А.Бандури, передбачає, що розвиток тих чи інших форм поведінки обумовлюється в основному соціальним середовищем. При цьому визнається унікальна здатність людини до саморегуляції, «самоефективності».

У сучасній превентологічній практиці дедалі більшого визнання набуває також інтеракційний підхід, який бере початок у «теорії поля» К.Левіна. Факторами, які, з огляду на основні положення цього підходу, впливають на особливості поведінки людини в ситуації, є як конкретні соціальні обставини, так і ставлення людини до ситуації, яке, у свою чергу, обумовлюється конкретними умовами процесу особистісної соціалізації й індивідуально-особистісними якостями. Вплив ситуації на поведінку опосередковується сприймаючо-когнітивними системами індивіда (Д. Магнуссон).

Критичні зауваження щодо описаних підходів ґрунтуються на визнанні того, що не завжди розуміння людини як активного суб'єкта (що зокрема притаманне саме когнітивній психології, інтеракційному підходу), передбачає реалізацію дійсно суб'єктного ж до неї – людини – підходу в практиці психологічних впливів. «Незважаючи на визнання активності й індивідуальної вибірковості психічного відображення, яка проголошується в рамках даного підходу, в ході використання конкретних методів впливу людина насправді залишається об'єктом зовнішніх впливів і психічного маніпулювання» – зазначає Г.О.Ковальов [10, с.44].

Гуманістично орієнтовані програми допомоги людям виходять із того, що життя людини не можна зрозуміти, якщо не брати до уваги її найвищі прагнення до зростання, самоактуалізації, пошуку ідентичності та автономності та ін. Гуманістичний особистісно-орієнтований підхід передбачає створення стосунків особливого типу – таких, у яких реалізується безумовне прийняття, розуміння, довіра й відсутність оцінювання, у яких, вважається, відбуваються зміни у самій особистості, її цінностях, Я-концепції, що, своєю чергою, проявляється у змінах напрямку і змісті активності людини, міри її самостійності зокрема.

Стратегію психологічного впливу, що є релевантною такому суб'єкт-суб'єктному підходу, визначають як розвивальну (на противагу імперативній і маніпулятивній), а психологічною умовою реалізації такої стратегії вважається діалог, у «якому розгортається творчий процес взаєморозкриття і взаєморозвитку, створюються умови для самовпливу і саморозвитку особистості» [10, с. 46].

Для нас важливо, що на перший план серед методів психологічного впливу в межах особистісно-орієнтованої, суб'єкт-суб'єктної парадигми виходять психологічне просвітництво й профілактика, перевагами яких є те, «... що людині надаються певні знання не тільки в тій галузі, в якій у суб'єкта є внутрішній конфлікт, але й рекомендації щодо всього спектру його життєдіяльності. Таким чином, людина стає психологом щодо самої себе, що значно гуманніше, психологічно комфортніше і у підсумку – продуктивніше» [4, с.160-161]. Саме реалізація профілактичних, і зокрема просвітницьких заходів, передбачає не тільки, і не стільки теоретичне визнання підходу до особистості як до суб'єкта свого життя, а й передбачає практичну реалізацію людиною власної проактивності, самостійності, суб'єктності.

Отже, визнання ідей суб'єкт-суб'єктного особистісно-орієнтованого підходу, а також розуміння механізмів, рушійних сил і факторів, які сприяють розвитку особистості в пізньому юнацькому віці, дозволяють зазначити, що для здійснення ефективного психолого-педагогічного впливу на особистість студентів із метою покращення їхніх можливостей у самостійній роботі необхідно: створити умови соціальної взаємодії, в яких у студентів актуалізується потреба і набувається досвід здійснення самостійних зусиль; розвивати знання студентів з питань психологічного й соціально-психологічного змісту, зокрема щодо особливостей міжособистісної взаємодії; сприяти активізації рефлексивних зусиль молодих людей, у ході яких здійснюється набуття нового особистісного досвіду в процесі переструктурування вже набутого.

Враховуючи те, що самостійна робота студентів є сукупністю усієї самостійної їх діяльності як у навчальній аудиторії, так і поза її межами (П.І.Підкасістий), логічним є виокремлення двох основних напрямків здійснення зусиль щодо сприяння розвитку і удосконалення самостійної роботи студентів.

Перший передбачає розвиток форм і методів організації аудиторних занять, здатних забезпечити високий рівень самостійності студентів. Тут варто зазначити великі можливості засобів інтенсивної педагогіки, методів активного й інтерактивного соціально-психологічного навчання, оскільки вони відповідають основним принципам, реалізація яких обумовлює успішність розвитку в людини її можливостей (принципам активності, безперервного розвитку, збільшення довільності). Рівень активності тих, хто навчається, змінюється відповідно до того, яким чином організована комунікація в навчальному процесі. В традиційній системі методів основною формою організації комунікації є монолог: лекція, виступи на семінарах. Таким чином здійснюється одностороння комунікація. Одна з стратегій активного навчання – перехід від монологу в педагогічній комунікації до багатопозиційного навчання у формі полілогу [6]. Це передбачає використання в процесі навчання методів, які, з одного боку, орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів особистості, і, з іншого – передбачають створення умов щодо ефективно комунікації між учасниками навчальної взаємодії. Такі методи відомі як інтерактивні. Їх особливістю є організація взаємодії, що передбачає виникнення в учасників процесу навчання певного «нового» знання, що народжується прямо у процесі взаємодії або є його результатом. Тут важливим є розуміння рівня та змісту вказаної «новизни» знання, що відкривається в процесі інтерактивної взаємодії. У процесі отримання знань з певної дисципліни навряд чи можна говорити про відкриття дійсно чогось нового щодо науки як такої, але для учасників процесу навчання це стає дійсно відкриттям нового – для себе – знання.

Інтерактивні технології, серед яких активні обговорення, дискусії, мозкові штурми, робота у підгрупах тощо, за рахунок створення комунікативної напруги сприяють залученню студентів до більш активної участі у роботі, більш високому рівню осмислення матеріалу.

Другий напрямок передбачає підвищення активності студентів у самостійній роботі у позааудиторний час. Робота у цьому напрямку пов'язана із певними труднощами, зумовленими, зокрема, не завжди високим рівнем готовності студентів до здійснення таких самостійних зусиль, недостатнім рівнем розвиненості у них здатності долати перешкоди зовнішнього чи внутрішнього характеру, самостійно формулювати для себе цілі і завдання своєї діяльності, умінь щодо виконання певних навчальних операцій. Сприяти розвитку у студентів здатності до здійснення таких самостійних зусиль могли б завдання, які апелюють не тільки і не стільки до репродуктивних форм пізнавальної діяльності, скільки до продуктивної творчої активності, яка проявляється у вирішенні проблемних задач, виконанні творчих проєктів, пошуку альтернативних рішень тощо. Також важливим є надання студентам чітких алгоритмізованих рекомендацій щодо виконання різних видів самостійної роботи (підготовки до семінарів, доповіді, заліку, модульного контролю, написання реферату тощо).

Оскільки розвиток особистості відбувається у процесі розбудови її ставлень у умовах соціальної взаємодії: ставлень до інших людей, ситуації в цілому й себе самої (Б.Г.Ананьєв), а ставлення багато в чому ґрунтуються на знаннях (про інших людей, себе, ситуації), то, вважаємо, набуття студентами основ психологічного знання у межах навчального курсу «Психологія» є однією з необхідних умов як розвитку особистості молодих людей в цілому, так і розширення їхніх можливостей у сфері самостійної роботи.

Поряд із тим, що одним з основних завдань навчального курсу «Психологія» в технічному вищому навчальному закладі є надання студентам загальних основ сучасних психологічних знань, зокрема з питань змісту та взаємозв'язку понять психічного, свідомого та несвідомого в психіці; механізмів мотивації психічної активності; джерел і об'єктивних закономірностей психічного розвитку та особистісного становлення людини; особливостей і механізмів соціально-психологічних взаємодій між людьми, зміст тем курсу зумовлює також можливість для послідовного розвитку самостійності студентів, їхньої особистісної проактивності.

Так, у ході вивчення тем «Предмет психології», «Історія розвитку психології», «Мозок і психіка» студентам надаються знання про поняття та роль психіки як суб'єктивної реальності, змісту понять адаптація, ситуація; акцентуються такі питання як роль і відповідальність людини за власні психічні прояви й особливості, події життя в цілому. Використовуються при цьому методи проблемної лекції, завдання для самостійної роботи. З метою розвитку переконань студентів щодо ролі свідомих цілеспрямованих зусиль людини в змінах її емоційних станів, організмичних процесів, життя в цілому надаються завдання для самостійної індивідуальної роботи, в якій потрібно проаналізувати взаємозв'язок психіки, свідомого, і нервової системи; відмінності між психікою тварин і людини. Навчально-виховна робота в межах зазначених тем курсу має сприяти розвитку в студентів ставлень та переконань щодо визначальної ролі активності самої людини в змісті й характері її психологічних особливостей, поведінки, успішності життєдіяльності тощо.

У межах теми «Афективно-регулятивна сфера психіки» в ході обговорення таких питань, як «зовнішня і внутрішня мотивація», «мотивуюча й регулююча роль мети», «ознаки мети, яка сприяє успіху», «воля, розвиток вольових якостей», «види і роль емоційних переживань людини», «регуляція емоцій», «стрес як різновид емоційних переживань» тощо, вирішується завдання розвитку в студентів переконань щодо важливості свідомих самостійних цілеспрямованих зусиль людини в регуляції власної поведінки, емоцій; розширення можливостей студентів щодо самоаналізу, саморегуляції, цілеутворення, розвитку емоційної культури. Акцентується увага студентів на розумінні сигнальної функції емоцій, на важливості усвідомлення, прийняття емоційних переживань і здійснення конструктивних зусиль щодо зміни ситуації, а не тільки безпосередньо самого емоційного стану.

Вивчення теми, присвяченої питанням індивідуальних властивостей психіки людини, використовується для розвитку в студентів розуміння того, що індивідуальність людини розкривається в її діях, вчинках, розвивається в процесі самостійних зусиль. Розглядаються життєві ситуації, пов'язані з необхідністю розвитку в людей вольових рис характеру, певних здібностей; акцентується увага не стільки на пошуку причин недостатності тих чи інших можливостей людини, скільки шляхах, діях самої людини, необхідних щодо розвитку в неї сильного характеру, здібностей. Використовуючи методи самодіагностики, обговорення в групах, розв'язання психологічних задач, самостійних індивідуальних завдань (наприклад, запропонувати заходи щодо самовивчення бажаних рис характеру), створюються умови для реалізації студентами самостійних рефлексивних зусиль, пошуку шляхів покращення власних індивідуальних властивостей, реалізації й розвитку комунікативних можливостей тощо.

У ході вивчення тем «Особистість. Теорії особистості», «Розвиток особистості» серед іншого звертається увага студентів на важливість свідомих, цілеспрямованих зусиль людини в процесі наповнення нею життя змістом і досягнення певних результатів у продуктивній діяльності як шляху здійснення себе як особистості; на ролі складних життєвих ситуацій і їх подолання у процесі розвитку й становлення людини. Використання методів проблемної лекції, лекції з заповненням конспекту-схеми, самодіагностики, індивідуальної роботи (наприклад, завдання провести порівняльний аналіз вікових особливостей особистості в різні вікові періоди; навести психологічні ознаки дорослої людини, сформованої особистості), групових обговорень, розв'язання психологічних задач спрямоване на вирішення завдання розвитку в студентів інтелектуальної самостійності, інформаційної відкритості, рефлексивних і комунікативних можливостей.

У ході вивчення блоку тем навчального курсу, присвячених соціально-психологічним питанням, студентам надаються знання і розвиваються їхні переконання щодо змісту й ролі ефективного спілкування, особливостей ділової комунікації, ролі й динаміки розвитку міжособистісних конфліктів, можливостей щодо управління конфліктом, закономірностей внутрішньогрупових процесів, змісту й ролі феноменів лідерства, конформізму і нонконформізму; особливостей процесу адаптації людини в організаціях. Використовуючи

методи лекції з інтерактивними прийомами, інтерактивні вправи, розв'язання психологічних задач, дискусії, самодіагностику в межах зазначених тем у ході лекційних і семінарських занять вирішується завдання розвитку в студентів мотиваційної спрямованості на досягнення результатів у діяльності й конструктивному спілкуванні, комунікативних можливостей.

Проведений теоретичний аналіз і досвід реалізації розроблених психолого-педагогічних заходів дозволяє зробити висновки, що: 1) самостійна робота студентів, з одного боку, є необхідною умовою формування майбутніх фахівців як цілісних, самостійних особистостей, а з іншого – ефективність самостійної роботи студентів залежить від сформованості у них певних особистісних якостей, розвитку яких має сприяти, у тому числі, оволодіння молодими людьми знаннями з дисциплін гуманітарного циклу, зокрема психологічних; 2) акцентування уваги у процесі викладання курсу «Психологія» в технічному навчальному закладі на певних поняттях і аспектах змісту теоретичного матеріалу, таких зокрема, як особистість як суб'єкт власного життя і розвитку; відповідальність, самостійність, свідомо саморегуляція як критерії успішного особистісного становлення людини; складні життєві ситуації як можливість розвитку й самореалізації; ефективна комунікація, конструктивне вирішення конфліктів тощо, а також використання активних й інтерактивних соціально-психологічних методів навчання, сприяють розвиткові самостійності студентів, оптимізують їхню самостійну роботу.

Література.

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев – М.: Ин-т практич. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
2. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1980. – Т. 1, №2. – С. 52–60.
3. Бар Р. От преподавания к учению: новая парадигма высшего образования / Р.Бар, Д.Таг // Социология в аудитории: искусство преподавания. - Харьков, 2003. - С. 14-39.
4. Берулава Г.А. Методологические основы практической психологии / Г.А.Берулава. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
5. Величко В.В. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / Величко В.В., Карпиевич Е.Ф., Кирилук Л.Г. – [2-е изд. доп.] – Минск: «Медисонт», 2001. – 168с.
6. Вяткин Л.Г. Уровни познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов / Л.Г.Вяткин, А.Б.Ольнева, Г.Д.Турчин // Актуальные вопросы региональной педагогики: Сб.науч.тр. - Саратов, 2002. - С.35-38
7. Галушко И.М. Концепция личностно-ориентированной самостоятельной работы студентов / И.М.Галушко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2004. – С.48-51
8. Гаранина Р.М. Самостоятельная работа студента как фактор развития личностного потенциала будущего специалиста / Р.М.Гаранина // Мат-лы международной заочной научно-практической конференции «Тенденции развития педагогической науки» 23 октября 2010 г. - <http://sibac.info>
9. Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов / М.Г.Гарунов, П.И.Пидкасистый. - М.: Знание, 1998. - Вып.1-34с.
10. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопр. психол. – 1987. – №3. – С. 41–49.
11. Максименко С.Д. Психология личности / Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. – К. : Изд-во «КММ», 2007. – 296 с.
12. Митусова О.И. Некоторые вопросы организации самостоятельной работы студентов - <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/4.html>
13. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации / П.И. Пидкасистый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Пермь, 2000
14. Плотникова О. Самостоятельная работа студентов: деятельностный подход / О. Плотникова, В. Суханова // Высшее образование в России. - 2005. - № 1. - С.178-180.
15. Рубаник А. Самостоятельная работа студентов Текст. / А. Рубаник, Г.Большакова, Н. Тельных // Высшее образование в России. - 2005. - № 6. - С. 120-124.
16. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423с.
17. Трофимова Н.М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Н.М.Трофимова, Е.И.Еремина // Педагогика. -2003. - № 2. – С.42-47.

УДК 159.92

Факторы внутрисемейной микросреды и развитие общих способностей ребёнка

Скоблик О.Н.

Статья посвящена рассмотрению исследований, в которых изучается влияние различных факторов семейной среды на умственное развитие детей. На основании анализа результатов исследований выделены группы характеристик внутрисемейных взаимодействий, связанные с личностным становлением ребенка.

Ключевые слова: умственное развитие, способности, интеллект, влияние среды на развитие способностей, семейная среда, интеллектуальное развитие ребёнка в семье.

Стаття присвячена розгляду досліджень, присвячених вивченню впливу різних факторів сімейного середовища на розумовий розвиток дітей. На підставі аналізу результатів досліджень виділені групи характеристик внутрішньосімейних взаємодій, пов'язані з особистісним становленням дитини.

Ключові слова: розумовий розвиток, здібності, інтелект, вплив середовища на розвиток здібностей, сімейне середовище, інтелектуальний розвиток дитини в родині.

The article is devoted considerations of researches in that influence of different factors is studied domestic environments on mental development of children. On the basis of analysis of results of researches the group of descriptions of внутрисемейных cooperations, related to the personality becoming of child, are distinguished.

Keywords: mental development, capabilities, intellect, influence of environment on developing flairs, domestic environment, intellectual development of child in family.

Одной из наиболее сложной в психологической науке является проблема способностей, которая актуальна как в теоретическом, так и в практическом отношении. В психологии накоплен определенный позитивный опыт в разработке основных теоретических и конкретно-психологических предпосылок исследования, куда внесли свой вклад многие исследователи (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, В.Н.Дружинин, В.А.Крутецкий, Н.С.Лейтес, А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, К.К.Платонов, В.Д.Шадриков, Г.Айзенк, Д.Векслер, Дж.Гилфорд, Р.Кэттелл, К.Спирмен, Л.Терстоун и др.). Однако до сих пор в проблеме способностей остаётся много противоречий и остро дискуссионных моментов. Не решены, например, фундаментальные вопросы, связанные с раскрытием психологической сущности способностей, их детерминации и структуры, процесса и условий формирования.

В последние годы среда становится предметом специального анализа, возрастает интерес к изучению средовых параметров, связанных с интеллектуальными способностями. Первоочередной задачей сегодняшнего дня становится оптимизация жизненной среды ребенка внутри семьи, способной обеспечить его полноценное интеллектуальное развитие. Цель научной статьи - показать, какие из особенностей семейной среды, кроме ранее изученных, обуславливают развитие интеллекта детей и каковы психологические механизмы этого воздействия.

Влияние наследственности и окружающей среды на становление интеллекта тесно переплетены друг с другом и не могут рассматриваться отдельно. Если генотип как совокупность наследственных задатков выступает предпосылкой развития, то взаимодействие генотипа и среды, его характер и качество ведет к развитию интеллектуальных способностей, определяет все признаки индивидуума. Каковы бы ни были особенности генотипа, случайные или целенаправленные средовые изменения могут существенно сказаться на интеллектуальном развитии ребенка.

По мнению Т.К. Карацубы "Чем длительнее действовал в жизни индивида какой-либо фактор окружающей среды, тем труднее устранить его последствия. Условия, определяемые окружающей средой, не всегда можно исправить. Действующие в течение многих лет неблагоприятные жизненные факторы могут нанести непоправимый ущерб интеллектуальному и эмоциональному развитию индивида" [6, С. 21].

При этом факторы среды весьма неоднородны и могут быть классифицированы на биологические и собственно социальные. Установлено, что ряд биологических факторов негативно отражается на интеллектуальном развитии ребенка: неполноценное питание или определенные заболевания матери во время беременности, употребление лекарственных и иных вредных для плода веществ, сильные нарушения физического и психического равновесия матери во время внутриутробного развития ребенка, родовые травмы, инфекционные заболевания в младенчестве, осложнениями которых могут выступать поражения органов чувств и т. д.[5].

Теоретические модели, призванные объяснить психологические механизмы, лежащие в основе взаимодействия семейной микросреды и интеллектуального развития детей, немногочисленны и традиционно делятся на средовые (не берущие во внимание вариативность генотипа) и генотип-средовые. К средовым моделям относятся: экспозиционная, идентификационная и модель Р.Зайонца. Экспозиционная модель отводит решающее место в развитии интеллекта детей их общению с родителями. Длительное общение родителя с ребенком интеллектуально стимулирует последнего, что приводит к развитию способностей. Идентификационная модель предполагает, что ребенок в ходе социализации отождествляет себя с родителем того же пола, в результате чего, стремясь копировать роли взрослого, ребенок и овладевает новым уровнем решения познавательных задач. Несмотря на то, что данные модели экспериментально не подтверждаются, сама идея интеллектуальной стимуляции ребенка, которой он подвергается при общении и взаимодействии с родителями, нашла свое отражение в ряде исследований. В модели Р. Зайонца основное внимание уделено взаимосвязи размера семьи, очередности рождения и длительности интервалов между рождениями детей и интеллектом. По мнению Р. Зайонца, от числа детей в семье зависит интеллектуальный климат семьи. Каждый член семьи, имея определенный интеллектуальный уровень, влияет на всю семью, а семья, в свою очередь,

влияет на него[5].

Преимущество в когнитивном развитии принадлежит первенцам, в связи с тем, что родители активнее взаимодействуют с ними, уделяя им больше родительского внимания и тем самым, стимулируя развитие интеллекта детей. Позднерожденные дети попадают в иную среду, они вынуждены конкурировать за родительское внимание и активно взаимодействуют с сибсами, частично берущими на себя родительские функции, что приводит к уменьшению интеллектуальной стимуляции и замедляет становление способностей. Данная модель экспериментально подтверждена в целом ряде исследований, в которых обнаружено, что уровень интеллектуального развития детей имеет тенденцию к уменьшению в зависимости от того, сколько у них старших братьев и сестер[2],[6],[9].

Перейдем к рассмотрению исследований, посвящённых выявлению характеристик внутрисемейного взаимодействия, коррелирующих с интеллектом детей. В связи с тем, что исследований по данной проблематике мало, а выполнены они в рамках различных подходов, единственным целесообразным способом представления материала видится короткое ознакомление с результатами некоторых работ с последующим обобщением и анализом.

Влияние факторов контроля и эмоциональной поддержки на рост доли различий интеллектуальной продуктивности подростков-близнецов зафиксировано в исследовании Е. Я. Воробьевой [3]. При этом эмоциональная поддержка положительно влияет на интеллектуальную продуктивность, а включение контроля за поведением сглаживает это влияние. Автор в своём исследовании экспериментально доказала, что развитие коммуникативных способностей старшеклассников обусловлено структурными характеристиками семьи, а именно типом семьи, порядковым номером рождения и количеством детей в семье. Среди структурных характеристик семьи, благоприятно влияющих на развитие коммуникативных способностей Е.Я. Воробьева выделяет третью сиблинговую позицию. Также в её исследовании доказано, что особенности влияния таких структурных характеристик семьи, как тип семьи (полная, неполная) и количество детей в семье зависят от особенностей семейных взаимоотношений и общения. Среди функциональных характеристик семьи, оказывающих благоприятное влияние на развитие коммуникативных, а, следовательно, и когнитивных способностей автор выделил следующие: стили материнского отношения «симбиоз», отцовского отношения - «авторитарная гиперсоциализация», материнское эмоциональное принятие детей, непротиворечивость воспитания.

В исследовании С.В.Небыковой изучалась взаимосвязь семейных отношений с компонентами структуры интеллекта детей младшего школьного возраста. Полученные в работе результаты свидетельствуют о том, что семейные отношения взаимосвязаны с компонентами структуры интеллекта детей [7]. Факторы «Значимость отношений с родителями для ребенка», «Кооперация родителей при умеренном эмоциональном принятии ребенка отцом» обуславливают вербальный IQ ребенка. Вместе с тем, интеллектуальные показатели ребенка сказываются на особенностях отношения к нему родителей. Чем выше интеллектуальные показатели ребенка, тем более склонен отец к установлению тесной межличностной дистанции в общении с ребенком и более умеренно эмоционально принимает ребенка. Чем ниже показатели интеллекта ребенка, тем более склонна мать воспринимать ребенка как маленького неудачника. Характерологические особенности родителей связаны с компонентами структуры интеллекта детей. Критичность родителя противоположного пола имеет отрицательные связи, а критичность родителя того же пола положительные связи с компонентами структуры интеллекта детей.

Специфика семейной ситуации развития интеллектуально одаренных подростков изучалась Т.В.Якимовой[11]. Полученные в исследовании результаты показали, что варианты развития интеллектуально одаренных подростков обусловлены не столько уровнем их способностей, сколько более общими особенностями психики и личности ребенка, которые и определяют развитие и реализацию его способностей в деятельности. В соответствии с особенностями личностного развития автором выделены группы интеллектуально одаренных детей: «высокая норма» с признаками гармоничного и невротического развития личности, «особо одаренные» с признаками относительно гармоничного развития и с проявлениями диссинхронии. Согласно полученным в исследовании данным, семьи, воспитывающие интеллектуально одаренных детей, характеризуются высоким уровнем семейной сплоченности, принимающей разные формы в разных группах подростков и проявляющейся в специфике общения матери и ребенка. Разным вариантам развития личности детей с признаками одаренности соответствуют различные формы их общения с матерью: развивающая (оптимальная) близость, конфликтная близость, симбиотическая зависимость.

Ю.Н.Горбачева в своей работе раскрыла особенности организационно-педагогического обеспечения процесса интеллектуального развития подростка в семье [4]. Среди основных факторов, влияющих на умственное развитие человека, к которым относят социально-экономические (принадлежность к определенному слою общества), мотивационные факторы (стимулы в школе и дома), отношения родителей с ребенком, личностные особенности и представления о самом себе, в качестве ведущего Ю.Н.Горбачева взяла взаимодействие подростка с родителями. Анализ литературы позволил автору сформулировать основные факторы эффективного интеллектуального развития подростка в семье: психолого-педагогическая компетентность родителей, интеллектуальный климат семьи, коммуникативно-личностный потенциал подростка и его родителей.

Результаты нашего исследования указывают, что психологическая близость ребенка и родителя детерминирует развитие способностей ребенка[10]. По нашему мнению, частота и активность взаимодействия ребенка с родителями зависит от характера эмоционального отношения ребенка к этому значимому взрослому. Более эмоционально близкий взрослый становится для ребенка объектом для подражания и общения. В результате подобной интеллектуальной стимуляции уровень развития интеллекта ребенка возрастает.

Таким образом, на основании приведенных выше результатов исследований можно выделить

группы характеристик внутрисемейных взаимодействий, связанные с личностным становлением ребенка: стиль взаимодействия матери с ребенком, ее отзывчивость, личностные особенности; готовность к взаимодействию со стороны родителей: поощрение, одобрение и принуждение к благоразумию ребенка родителями; социальная поддержка матери; культурная среда, эмоциональный климат, эмоциональная поддержка взрослого, эмоциональное отношение к родителю.

Перспективы дальнейшего научного исследования- это создание целостной структурированной картины влияния семьи на становление личности детей.

Литература

1. Андреева Т. К. Когнитивные и личностные характеристики детей в многодетной семье: Дисс.... канд. психол. наук: 19.00.01/ Т.К. Андреева. -М.,1994. -221 с.
2. Архиреева Т. В. Родительские позиции как условие развития отношений к себе ребенка младшего школьного возраста: Дисс.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.В. Архиреева.-М.,1990.-198 с.
3. Воробьева Н. А. Структурно-функциональные характеристики семьи как фактор развития коммуникативных способностей старшеклассников: Дисс.... канд. психол. наук: 19.00.07/ Н.А. Воробьева. – Кемерово, 2004.- 181 с.
4. Горбачева Ю.Н. Организационно-педагогическое обеспечение процесса интеллектуального развития подростка в семье: Дисс.... канд. психол. наук: 13.00.01/ Ю.Н.Горбачева. – М., 2006.- 189 с.
5. Дружинин В. Н. Психология семьи / В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер,2011.-176 с.
6. Карацуба Т. К. Особенности жизненного и профессионального становления единственных детей в семье: Автореф. дисс.... канд. психол. наук: 19.00.03/ Т.К.Карацуба. – М., 1998.-19 с.
7. Небыкова С. В.Взаимосвязь семейных отношений с компонентами структуры интеллекта детей младшего школьного возраста: Дисс.... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.В.Небыкова. – М., 1999.- 170 с.
8. Равич-Щербо И.В. Психогенетика. Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности и направлению «Психология» / И.В.Равич-Щербо.- М.:Аспект Пресс, 2008.-447 с.
9. Сермягина О. С. Эмоциональные отношения в семье: социально-психологическое исследование / О.С.Сермягина.—Кишинев.:Штиинца, 1999.-143 с.
10. Скоблик О.Н. Влияние эмоционального отношения к родителям на развитие общих способностей ребёнка: Дисс.... канд. психол. наук: 19.00.07/ О.Н.Скоблик. – М., 1996.-187 с.
11. Якимова Т. В. Специфика семейной ситуации развития интеллектуально одаренных подростков: Дисс.... канд. психол. наук: 19.00.13 / Т.В.Якимова. – М., 2008.- 181 с.

УДК 159.9.01 – 025.13

Теоретико-психологічна модель толерантності як багаторівневої характеристики особистості

Скрипник М.М., Павленко В.М.

В работе приведены обобщенные исследования толерантности, касающихся подходов к ее содержанию. Показано, что толерантность - это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, имеющий несколько линий проявления и развития. Доказано, что данные характеристики толерантности предусматривают применение системного подхода к исследованию этого явления. Опираясь на гипотезу о возможности различных вариантов развития, степени и качества уровней психического здоровья (по Б. С. Братусю) выделены три основных типа толерантности: толерантность - выдержка, толерантность - терпимость; зрелая толерантность – снисходительность.

Ключевые слова: толерантность, терпимость, открытость, снисходительность, бесконфликтность, эмпатия, системный подход.

В роботі наведені узагальнені дослідження толерантності, які торкаються підходів до її змісту. Показано, що толерантність – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, що має кілька ліній прояву й розвитку. Доведено, що дані характеристики толерантності передбачають застосування системного підходу щодо дослідження цього явища. Спираючись на гіпотезу про можливість різноманітних варіантів розвиненості, ступеню та якості рівнів психічного здоров'я (за Б.С. Братусем) виділено три основних типи толерантності: толерантність – витримка; толерантність – терпимість; зріла толерантність – поблагливість.

Ключові слова: толерантність, терпимість, відвертість, поблагливість, безконфліктність, емпатія, системний підхід.

The generalized researches of tolerance, which touch going near its maintenance, are in-process resulted. It is rotined that tolerance is the difficult, multidimensional and multicomponent phenomenon which has a few lines of display and development. It is well-proven that these descriptions of tolerance are foreseen by applications of approach of the systems in relation to research of this phenomenon. Leaning on a hypothesis about possibility of various variants of developement, degree and quality of psychical health (for B.S. Bratus) three basic types of tolerance are selected: tolerance is self-control; tolerance is tolerance; mature tolerance is leniency. Keywords: tolerance, patience, leniency, peaceableness, frankness, empathy, systems approach.

Постановка проблеми. Сучасний світ, який інтенсифікував людські відносини у формах інтерактивної взаємодії (через потужне транспортне сполучення), оперативної перцептивної присутності (через супутникові телевізійні масмедіа), миттєвого комунікативного спілкування (через мережі інтернету й телефонного зв'язку), загострив, тим самим, проблему соціальної та міжособистісної толерантності в політичному, суспільному й психологічному аспектах. Серед найбільших антагоністів толерантності – погроза третьої світової війни, постійні локальні збройні конфлікти, періодичні масові заворушення із проявами вандалізму, розповсюджені скарги, з якими звертаються до психологів, це явища мобінга, або витіснення людей з учнівських, студентських, трудових колективів «за власним бажанням», велика статистика розлучень сімейних пар тощо. У субкультурі підлітків частішають випадки смертельно небезпечних знущань над ровесниками, які до того ж знімаються на відео й смакуються надалі. Саме тому психологічне вивчення причин, механізмів і наслідків толерантності особистості та методичне забезпечення її емпіричного дослідження є актуальною суспільною проблемою.

Огляди закордонних і вітчизняних робіт з толерантності свідчать про неможливість дати толерантності однозначну дефініцію, звести до якоїсь однієї характеристики, локалізувати в певній тематиці.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз літератури показує, що одні вчені [2, 4, 7, 8, 9, 15, 21 та ін.] ототожнюють толерантність із терпимістю, стійкістю. Терпимість у широкому змісті означає «переносити щось (страждання, біль і т.п.)» [8] і має на увазі під собою домінування терпіння, вольових зусиль, пов'язаних із саморегуляцією, стійкості (від психофізіологічної до психічної), наявність станів фрустрації й тривожності, а також вольових зусиль по їхньому подоланню. Інші дають толерантності більш широке визначення, у якому основними її характеристиками виступають позитивні за своєю природою якості й властивості особистості: схильність до прийняття чужих думок, точок зору, вірувань; здатність до продуктивної діалогічної взаємодії; адекватність і гнучкість поведінки; прийняття; емпатія; відкритість; упевненість у собі; гуманність та ін. [1, 9, 10, 13, 14, 17, 19].

Інтенсивний розвиток одержав психолого-педагогічний підхід, викладений у роботах А.Г. Асмолова, П.Ф. Комогорова, Н.В. Мольденгауер, З.Ф. Мубінової, Г.У. Солдатової та ін., пов'язаних з формуванням толерантності як якості особистості, що актуалізується демократичними перетвореннями.

У науковій літературі, що присвячена проблемі толерантності значна увага приділяється побудові її класифікації [1; 9; 10; 11]. Виділяються різноманітні види толерантності – ставева, вікова, міжособистісна, соціальна, політична, конфесіональна, етнічна, комунікативна, ментальна, афективна, фрустраційна, толерантність до невизначеності тощо. Разом з тим під час аналізу існуючих класифікацій толерантності та спроб їх систематизації звертає на себе увагу відсутність чіткого виділення критеріальних ознак конкретних видів толерантності. Проте, незалежно від того, який вид толерантності розглядається автором, підкреслюються дві основні характеристики, що розкривають значення толерантності: відносини, які створюються між індивідами, що вступають в контакт, та їх особистісні особливості, що детермінують якість відносин. Таким чином, можна зробити висновок, що підґрунтям для загальної толерантності людини являється саме міжособистісна толерантність, яка реалізується в міжособистісних відносинах. Тому в своєму дослідженні ми розглядаємо її у якості генетично вихідної форми для таких її видів, які пов'язані з безпосереднім спілкуванням індивідів (міжстатева, міжвікова, міжетнічна, міжконфесійна, комунікативна та ін.).

Отже, сутність проблеми толерантності в психології розкрита недостатньо. Навіть у психологічному аспекті, як зазначає В.М.Павленко, феномен толерантності не лежить тільки в одній площині – його зміст неоднорідний, не може бути зведений до окремої властивості, показника, характеристики [14].

Завданнями даного теоретичного дослідження є наступні: 1) розглянути толерантність як складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, який має кілька ліній прояву й розвитку, що дозволяє вважати її системним об'єктом психологічного дослідження; 2) довести, що ієрархічна структура толерантності утворюється компонентами основних рівнів організації особистості як суб'єкта діяльності; 3) спираючись на гіпотезу про можливість різноманітних варіантів розвиненості, ступеню та якості рівнів психічного здоров'я (за Б.С. Братусем), виділити основні психологічні типи толерантності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження толерантності у системному підході передбачає одержання відповідей на питання про його склад, структуру та функції. При цьому, проводячи системно-структурний аналіз та синтез з метою одержання перелічених відповідей, ми керувались такими тлумаченнями головних системних понять [6]: система – це сукупність елементів, між якими існують певні відношення; склад системи – це множина елементів, які її утворюють; структура системи – це певна стійка сукупність відносин між її компонентами (оскільки види цих відносин можуть бути різні, то і структур у системи може бути декілька); функція системи – це відповідність між нею та середовищем; властивості системи – це постійні сумарні характеристики її складу і відносин між її компонентами.

Для проведення компонентного, структурного та функціонального аналізів поняття «толерантність» скористаємось загальнометодологічними принципами системного підходу та технологією системних описів В.О. Ганзена [5; 6], що передбачають такі складові теоретичного дослідження толерантності: вибір об'єкта та формулювання завдання в термінах системного підходу; вибір зрізу дослідження, який дозволяє одержати найбільш повний набір характеристик толерантності як системного об'єкта (компонентний аналіз та синтез); структурний аналіз та синтез компонентного складу системи; функціональний аналіз та синтез компонентного складу системи.

Проведене попереднє теоретичне дослідження в контексті системного підходу як сучасної загальнонаукової методології, результати теоретичного аналізу системної природи поняття про толерантність як моделі відповідного психічного явища, сучасні погляди на природу толерантності дозволяють вважати явище толерантності системним (складним, цілісним, поліструктурним, поліфункціональним) об'єктом вивчення. Тобто толерантність як системний об'єкт має усі специфічні особливості таких об'єктів психології [5; 6; 12]: її неможливо безпосередньо спостерігати; вона не має чітких просторових ознак для побудови реальної просторової структури і тому може описуватись переважно концептуально (інтеграція накопичених часткових знань про толерантність або їх диференціація з подальшим синтезом); вона характеризується цілісністю, багатокомпонентністю, подвійною обумовленістю (біологічне – соціальне), варіабельністю; перехід від толерантності до інтолерантності здійснюється через порушення зв'язності або гармонійності компонентного складу внаслідок зовнішніх та внутрішніх причин.

Наступним кроком процедури системного опису міжособистісної толерантності повинно стати встановлення такого «зрізу» його дослідження, який би забезпечив одержання та експериментальне вивчення найбільш повного набору характеристик. Таким «зрізом» системного дослідження толерантності ми обрали локальні форми його опису різного рівня узагальненості: від найбільш загальних до описів певних видів толерантності. Таким чином було проаналізовано такі різновиди форм опису толерантності як термінологічні (монографії, статті, присвячені теоретичному аналізу феномена толерантності) та емпіричні (наукові статті, звіти, які висвітлюють результати експериментальних досліджень механізмів толерантності) [1; 9; 10; 14; 19; 20 та ін.]. Дані описи, доповнюючи один одного, можуть зробити суттєвий внесок у створення цілісного образу толерантності, його компонентного складу. Саме розробка схеми для такого системного упорядкування даних про толерантність стала метою проведеного структурного аналізу (із завершальним синтезом) одержаної множини характеристик толерантності двох вказаних вище локальних форм опису. Здійснювався цей аналіз згідно із процедурою системного дослідження, через визначення відносин між елементами системи (у нашому випадку це компоненти толерантності), які в сукупності дають уявлення про структуру толерантності особистості.

У процесі структурного аналізу були виявлено, по-перше, такий тип взаємовідносин компонентів толерантності, що витікає із самої біосоціальної природи людини (суб'єкта толерантності) як рівневість (збігається з рівневістю організації людини). По-друге, на основі даного типу взаємовідносин компонентів толерантності була встановлена можливість формування підструктур її загальної структури.

Проаналізувавши ряд досліджень [1; 9; 10; 14; 19; 20] ми виділили три основні рівні організації суб'єкта толерантності: психофізіологічний, психологічний, соціально-психологічний, які утворені компонентами ієрархічної структури толерантності. Найнижчий психофізіологічний рівень (вегетативні реакції, зміни психомоторики тощо) в системі толерантності ми пропонуємо назвати стриманістю. Психологічний рівень (показники психічних функцій) включає тріаду компонентів (когнітивний, емоційний, поведінковий) ми визначаємо як терпимість. Особистісні установки, цінності та смисли, що об'єднані на соціально-психологічному рівні й виявляються як розвинена толерантність ми пропонуємо назвати поблажливістю. Використання розробленої процедури системного аналізу в подальшому вивченні функцій толерантності дозволило нам також одержати більш системні уявлення про них.

Про складність та різноманітність проявів функцій толерантності свідчать численні її тлумачення у різних авторів. Проаналізувавши ряд досліджень [1; 9; 10; 14; 19; 20] ми виділили наступні функції толерантності: 1) інформаційна (значеннева) функція – сприяє фіксації у свідомості людини інформації про основні факти, поняття, що розкривають сутність толерантності як якості гуманної особистості; 2) функція розуміння – реалізується в сприйнятті й у взаємному розумінні людиною намірів, установок, переживань, станів іншої людини; 3) емотивна функція – визначає емоційне сприйняття людини, а також зміну з його допомогою власних переживань і станів; 4) регулятивна функція – реалізується в регуляції людиною власних дій. Узагальнюючи, можна зробити висновок, що функція толерантності включає в себе всі перелічені складові. Для системного опису відносин між ними, тобто побудови функціональної структури толерантності, нами була використана системна технологія і одержана з її допомогою функціональна структура в загальнонаукових

категоріях та психологічних поняттях, яка виконала роль психологічного базису [5]. Згідно з функціональною структурою психіки основними її функціями є діалектично поєднані функції відображення і регулювання, які, за визнанням багатьох психологів, тісно між собою пов'язані при відносній самостійності [12]. Тобто відображення регулюється, а регулювання здійснюється на основі одержаної в процесі відображення інформації.

Участь толерантності як у психічному відображенні, так і в психічному регулюванні не викликає сумніву. Проте конкретний компонентний склад толерантності обумовлює домінування в ньому тієї чи іншої функції. Але при цьому не можна не зробити висновок, що реалізація кожної функції толерантності та їх взаємодія відбувається за допомогою третьої об'єднувальної функції психіки – функції інтеграції, яка здійснюється у свідомості та забезпечує цілісність психіки в нормі, тобто цілісність всього психічного життя людини у її стосунках із зовнішнім середовищем.

Отже, у результаті проведеного структурного та функціонального аналізів компонентного складу толерантності можна зробити висновок, що загальною її функцією є функція інтеграції цього складу, що охоплює і психіку, і сому (з домінуванням психіки), у проміжках часу між двома послідовними, значущими для суб'єкта змінами зовнішнього або внутрішнього середовища. Ця загальна функція толерантності (за правилами системного аналізу) забезпечує реалізацію двох взаємодоповнюючих функцій – відображення та регулювання.

Таким чином використання загальних системних ідей у розробці моделі міжособистісної толерантності як системного явища дає нам можливість більш явно виділити її характеристики: цілісність, організацію зв'язків усередині системи, ієрархію рівнів керування системою тощо.

Б.С. Братусь, розробляючи гіпотезу про можливість різноманітних варіантів розвиненості, ступеню та якості рівнів психічного здоров'я, побудував тривимірний масив даних та відповідний «тривимірний простір психічного здоров'я». Кожна вісь цього простору відповідає тому чи іншому виміру, площині аналізу здоров'я – психофізіологічній, індивідуально-виконавчій та особистісній. Таким чином, будь-який психічний стан людини може бути представлений як точка в цьому просторі, координати якої задані наявними – або позитивними (ступені здоров'я), або негативними (ступені нездоров'я) – показниками по кожній з осей [3].

Спираючись на дану розробку, можна провести аналогію з системою толерантності. Кожен з рівнів толерантності, маючи свої критерії, повинен мати і свої особливі закономірності протікання. Не дивлячись на взаємозв'язок та взаємообумовленість рівнів, можливі різноманітні варіанти їх розвиненості. Тобто система толерантності, будучи багаторівневою, може «страждати» на одних рівнях при відносній збереженості інших. У залежності від рівня розвиненості кожної складової системи змінюється і рівень його домінування, що в свою чергу призводить до перетворення всієї системи та утворення трьох основних типів толерантності. Вище були запропоновані назви рівнів толерантності, які за етапами становлення в онтогенезі утворюють таку послідовність типів толерантності: 1) толерантність-витримка; 2) толерантність-терпимість; 3) зріла толерантність-поблажливість. Кожен тип толерантності характеризується відповідними ознаками, які залежать від рівня вияву компонентів, що входять до складу толерантності як системи.

Толерантність-витримку можна визначити як здатність індивіда протистояти зовнішнім впливам, які виводять людину зі стану нервово-психічної рівноваги, та самостійно, з високою швидкістю повертатися у стан психічної рівноваги. До ознак даного типу можна віднести високий рівень розвитку нервово-психічної стійкості, витривалості. Толерантність-терпимість до складу якої входять такі компоненти як когнітивний, емоційний та поведінковий характеризується відповідними ознаками, що залежать від рівня прояву кожного компонента. Таким чином високий рівень розвиненості складників когнітивного компонента (когнітивної складності, гнучкості мислення) характеризується ознаками вираженої безконфліктності, усвідомлення і прийняття людиною складності, багатовимірності – як самої життєвої реальності, так і варіативності її сприйняття, розуміння і оцінювання різними людьми; емоційного компонента – емпатією; поведінкового компонента – великою різноманітністю конкретних умінь і здібностей, що допомагають знайти вихід у напружених й надзвичайних ситуаціях. Зріла толерантність-поблажливість включає ціннісно-смыслову систему особистості, в якій головне місце займають цінності пошани людини як такої, цінності прав, свобод і рівноправ'я людей по відношенню до питань світогляду і життєвої позиції, цінності відповідальності за власне життя і визнання такого права за кожною людиною. До ознак даного типу толерантності можна віднести альтруїзм, гуманність, миролюбність тощо.

В.М.Павленко, вивчаючи зрілий тип етнічної толерантності, зустріла його визначення як «етносвяткування», бо на даному рівні формується відношення до чужих поглядів як до блага, котре варто не тільки витримувати чи терпіти, а й святкувати цю «інакшість», що радує самим фактом свого існування.

Ієрархія структурних елементів толерантності у розвиненій системі, що склалася, має обернену послідовність: 1) поблажливість, 2) терпимість, 3) витримка. Це дозволяє верхнім (онтогенетично пізнішим) складникам виконувати тепер регулюючу функцію відносно нижчих (онтогенетично попередніх). Отже, людина, яка має ціннісні орієнтації на доброту, гуманність, може компенсувати недостатній рівень розвитку гнучкості мислення, емпатії, конкретних умінь і здібностей та психофізіологічної стійкості (витримки). Наприклад, вона може «спалахнути» у спілкуванні, але швидко «відійти» та вибачитися за свою гарчкватість. У реальних умовах життєдіяльності прояв вказаних ознак може варіюватися і з'єднуватися залежно від обставин діяльності та умов, у яких знаходиться людина. Водночас, даний підхід можна використовувати як певну модель для дослідження вияву (становлення) або типу толерантності, щоб зрозуміти, якою мірою вона представлена в індивідуальності тієї або іншої людини.

Отже, толерантність – це властивість особистості, що дозволяє людині конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, які мають власні погляди, точки зору, переконання, тобто, емпатійно, без протидії сприймати їх думки, почуття й поведінку, що не є асоціальними. Її не слід тлумачити як байдужість чи ігнорування іншої особистості або чужої думки [18]. Толерантність, виходячи з системно-рівневого розуміння, потрібно розглядати як витримку, терпимість і поблажливість – повагу особистості до відмінностей суб'єктів взаємодії

та виважено-поблажливе реагування на них.

Таким чином, узагальнюючи результати теоретичного дослідження, можна зробити попередні висновки: 1. Проблема толерантності є достатньо актуальною для сучасної психології, оскільки розглядає механізми відношення людини до різноманітних не співпадаючих з його позиціями подій, учинків, переконань, думок.

Показано, що толерантність – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, що має кілька ліній прояву й розвитку. Такі характеристики толерантності як складність, багатокомпонентність, подвійна обумовленість (біологічне – соціальне) передбачають застосування системного підходу щодо дослідження цього явища. 2. У процесі системно-структурного аналізу були виявлені, по-перше, такий тип взаємовідносин компонентів толерантності, що витікає із самої біосоціальної природи людини (суб'єкта толерантності) як рівневість (збігається з рівневістю організації людини). По-друге, на основі даного типу взаємовідносин компонентів толерантності була встановлена можливість формування підструктур її загальної структури. Ієрархічна структура толерантності утворюється компонентами кожного з трьох основних рівнів організації суб'єкта толерантності: психофізіологічного, психологічного, соціально-психологічного. 3. Спираючись на гіпотезу про можливість різноманітних варіантів розвиненості, ступеню та якості рівнів психічного здоров'я (за Б.С. Братусем) виділено три основних типи толерантності: толерантність – витримка; толерантність – терпимість; зріла толерантність – поблажливості. Дані типи толерантності, за вищезгадану аналогією, утворюються при переструктуруванні всієї системи в залежності від рівня розвиненості та домінування кожної її складової.

Перспективою подальшого дослідження може стати використання запропонованої психологічної моделі толерантності для дослідження її вияву (становлення) або типу, щоб зрозуміти, якою мірою вона представлена і функціонує в індивідуальності людини.

Література

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
2. Бохеньский Ю. Сто суеверий: Краткий философский словарь предрассудков / Ю. Бохеньский: [пер. с польск.]. – М.: Изд-ская группа "Прогресс" – "VIA", 1993. – 187 с.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. Василенко Л.И. Краткий религиозно-философский словарь / Л.И. Василенко. – М.: Истина и Жизнь, 2000. – 256 с.
5. Ганзен В.А. Систематика психических состояний человека / В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко // Вестник Ленинградского Университета. – 1991. – № 6. – С. 47 – 55.
6. Ганзен В.А. Структурно-функциональное описание психики человека / В.А. Ганзен // Вестник Ленинградского Университета. – 1982. – № 5. – С. 46 – 58.
7. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2004. – 576 с.
8. Ефремова Т.Ф. Новый энциклопедический словарь русского языка: Толковословнообразовательный: [В 2 Т.]: Свыше 136 000 словарных статей: Около 250 000 семантических единиц / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000. – Т.2: П-Я. – 1084 с.
9. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности [Текст]: Учебное пособие для слушателей сист. дополнит. проф. пед. образ. / Е.Ю. Клепцова; Мин. образов. и науки РФ, Вятский гос. гум. ун-т. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с.
10. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: диссертация на соиск. уч. степени кандидата педагогических наук: 13.00.01. / П.Ф. Комогоров. – Курган, 2000. – 191 с.
11. Левко Г. М. Толерантність до фрустрації / Г.М. Левко // Словник-довідник термінів з конфліктології / [відпов. ред. М.І. Пірен, Г.В. Ложкін]. – К. – Чернівці: ЧДУ ім. Ю. Федьковича, 1995. – С. 281.
12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – С. 34 – 35.
13. Мубинова З.Ф. Воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности в процессе преподавания обществоведческих наук в многонациональной городской школе (На примере школы республики Баштарстан): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Зульфия Фаритовна Мубинова. – Уфа, 1998. – 191 с.
14. Павленко В.Н., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология: Учебное пособие / В.Н. Павленко, С.А. Таглин. – М.: Т-во научных изданий КМК, 2005. – 483 с.
15. Психология. Словарь / [состав. Л.А. Карпенко; под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
16. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
17. Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во А. В. Михайлова, 1999. – 288 с.
18. Скрипник М.М. Теоретичні підходи до визначення поняття «толерантність». / Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т.ХІІ, част.5. – К., 2010. – С.306-310.
19. Солдатова Г. Практическая психология толерантности // Межкультурный диалог: толерантность, открытость, лояльность, цивилизация (документы и публикации) [Электронный ресурс] / Г. Солдатова. – Режим доступа к сайту: <http://www.tolz.ru/library/?de=0&id=425>.
20. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. научн.-метод. ст. – 2-е изд., Стереотип. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2003. – 368 с.

УДК 159.9 : 34 (075.8)

Розвиток ресоціалізації засуджених у період підготовки до звільнення з пенітенціарних установ

Сорока А. В.

Стаття присвячена процесу виконання першого етапу експериментального дослідження, запропонованої нами психодіагностичної програми дослідження розвитку ресоціалізації засуджених в період підготовки до звільнення з пенітенціарних установ. В результаті проведення контент-аналізу особових справ засуджених нами визначений загальний образ злочинця – вперше засудженого та рецидивіста. Вперше засуджений – молода людина, середній вік якої складає 29 років, що скоює непродумані, часто імпульсивні, зовні мотивовані злочини, переважно корисно - насильницького і корисного типу. Засуджені рецидивісти – це особи, середній вік яких складає 34 роки, здійснюють хорошо продумані, глибоко мотивовані злочини де переважно домінує корисно - насильницький і насильницький типи.

Ключові слова: розвиток ресоціалізації, психодіагностична програма, загальний образ злочинця, психологічні типи злочинців, засуджені рецидивісти.

Статья посвящена процессу выполнения первого этапа экспериментального исследования, предложенной нами психодиагностической программы исследования развития ресоциализации осужденных в период подготовки к освобождению из пенитенциарных учреждений. В результате проведения контент-анализа личных дел осужденных нами определен общий образ преступника – впервые осужденного и рецидивиста. Впервые осужденный – молодой человек, средний возраст которого составляет 29 лет, что совершает непродуманные, часто импульсивные, внешне мотивированные преступления, преимущественно корыстно – насильственного и корыстного типа. Осужденные рецидивисты – это лица, средний возраст которых составляет 34 года, осуществляют хорошо продуманные, глубоко мотивированные преступления где преимущественно доминирует корыстно – насильственный и насильственный типы.

Ключевые слова: развитие ресоциализации, психодиагностическая программа, общий образ преступника, психологические типы преступников, осужденные рецидивисты.

The article is sacred to the process of implementation of the first stage of experimental research, psychodiahnostychnoi program of research of development of resotsializatsii of convict offered by us in the period of preparation to liberation from penitentsiarnykh establishments. As a result of realization of analysis of content of the personal files of convict general character of criminal is certain by us - first convict and recidivist. First convict is a young man middle age of which folds 29 years, that accomplishes hasty, often impulsive, outwardly the explained crimes, mainly useful - violent and useful type. Convict recidivists are persons middle age of which folds 34 years, carry out good carefully thought out, deeply explained crimes where mainly prevails useful are violent and violent types.

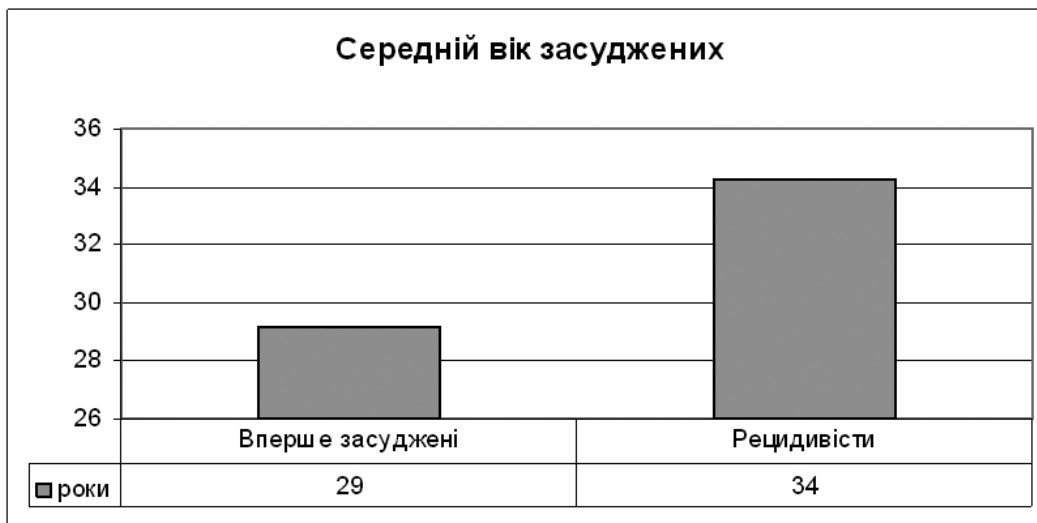
Key words: development of resotsializatsii, psychodiahnostychna program, general character of criminal, psychological types of criminals, convict recidivists.

Актуальними для психологічної науки стають проблеми розвитку ресоціалізації засуджених в період підготовки до звільнення із пенітенціарних установ. Психологічні дослідження в цій області досить різноманітні. Визначені основні поняття та зміст психологічної підготовки засуджених до життя в нових умовах [2], вивчаються можливості роботи психологічної служби в установах державної пенітенціарної служби України [5], використовуються різноманітні психодіагностичні методики засуджених [3], застосовуються соціально-психологічні технології індивідуальної і групової роботи з засудженими жінками в пенітенціарних умовах [1;9], вивчається категорія особистості засудженого та її використання в теоретико – прикладних дослідженнях [6;7], розробляються педагогічні основи ресоціалізації злочинців [4]. На наш погляд, досить актуальним є проблема розвитку ресоціалізації засуджених в період підготовки до звільнення із пенітенціарних установ так як в Україні за даними державної пенітенціарної служби на 1 січня 2011 року в 184 установах, які належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України, трималося 154027 осіб. На обліку у 703 підрозділах кримінально-виконавчої інспекції перебуває понад 184,8 тис. засуджених до кримінальних покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, та адміністративних стягнень [10].

Дана стаття частково розкриває процес виконання першого етапу експериментального дослідження, запропонованої нами психодіагностичної програми дослідження розвитку ресоціалізації засуджених в період підготовки до звільнення з пенітенціарних установ [8]. Нами було проведено контент-аналіз особових справ засуджених з метою визначення середнього віку учасників експериментальних груп та виявлення переважаючих експериментальних груп засуджених за типом злочину відповідно до змісту статей кримінального кодексу України (ККУ), що знаходяться на етапі підготовки до звільнення із пенітенціарних установ (останні від 6 місяців до 1,5 року). Вибірка дослідження складає загальною кількістю – 250 осіб чоловічої статі. Представляє собою дві групи засуджених із двох виправних колоній середнього рівня безпеки у Харківській області. Перша група складає вперше засуджених – 125 чоловік, віком від 18 до 30 років. Друга група складає неодноразово засуджених (рецидивісти) – 125 чоловік, віком від 25 до 56 років.

Контент-аналіз – метод кількісно-якісного аналізу змісту особових справ засуджених. Цей метод є одним із міждисциплінарних методів в соціальних науках і може застосовуватися не тільки як допоміжний метод обробки даних, отриманих за допомогою інших методів, або в комплексі з іншими методами, але також може застосовуватися і як самостійний метод дослідження. В даному випадку контент-аналіз використовується з метою більш детальнішого вивчення учасників експериментальних груп. В результаті проведення методу контент-аналізу особових справ нами виявлено, що середній вік рецидивістів виявився на 5 років більшим, ніж у вперше засуджених, що цілком закономірно. Розподіл за середніми віковими показниками досліджуваних груп вказує на те, що середній вік вперше засуджених складає 29 років, а рецидивістів складає 34 роки. Це відображає існуючу тенденцію у суспільстві – тенденцію «Омолодження злочинців». Наочно середній вік засуджених двох груп відображено на малюнку 1. Графіки і діаграми нашого дослідження були побудовані за показниками арифметичних середніх за допомогою комп'ютерної програми Excel for Windows.

Проведення контент-аналізу особових справ дало можливість розділити переважаючі експериментальні групи засуджених за типом злочину відповідно до змісту статей ККУ. Нами виявлено, а також було зроблено акцент на



Малюнок 1. Середній вік засуджених двох груп.

частоту і типи злочинів, відповідно до змісту статей кримінального кодексу України (ККУ) за які засуджені представники експериментальних груп. Як доводять проведені нами експериментальні дані, обидві групи майже не відрізняються за частотою найбільш поширених злочинів – більш за все вони пов'язані або з незаконним заволодінням чужим майном (крадіжка, грабіж), або з оперування наркотичними речовинами. Розбіжності здебільшого полягають в тому, що найбільш частий злочин у групі рецидивістів (крадіжка – на відміну від грабежу, це таємне привласнення майна) значно рідше зустрічається в групі вперше засуджених, а оперування наркотичними засобами з метою збуту значно частіше зустрічається в групі вперше засуджених, ніж в групі рецидивістів. А сукупність таких злочинів як вбивство, тяжке, середнє, легке тілесне ушкодження, катування, погроза вбивством у групі рецидивістів становить у два рази більше випадків в порівнянні з групою вперше засуджених, що говорить про те, що насильницький тип злочинців домінує у групі рецидивістів.

Таким чином, виходячи з аналізу показників частоти і типів злочинів досліджених осіб ми можемо виділити три переважаючих експериментальні групи засуджених, розподілених нами, за типом злочину відповідно до змісту статей ККУ та відзеркалення психологічної специфіки цих типів засуджених, до них відносяться:

1) корисно-насильницький тип – злочини проти власності (статті 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 198, ККУ), пов'язані з посяганням на чуже майно, або використанням чужих прибутків поєднаних з насильством (крадіжка, грабіж, шахрайство та інші);

2) насильницький тип – злочини проти життя та здоров'я особи (статті 115, 116, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 152, 153, 187, 289 ККУ), говорячи про психологічну специфіку даного типу засуджених їх можна назвати як імпульсивно-агресивні злочинці (умисне вбивство, група засуджених за нанесення умисне тяжке, середньої тяжкості і легке тілесне ушкодження, злочини скоєні на підґрунті статевої свободи та недоторканості особи, розбій та інші);

3) корисний тип – злочини у сфері обігу наркотичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів або прекурсорів та інші злочини проти здоров'я населення (статті 305, 307, 308, 309, 310, 315, 317, 320, 321, 323, 324, 262, 263, ККУ), пов'язані у сфері обігу наркотичних засобів злочинці наживаються на залежних людях (збут, виготовлення, перевезення, зберігання наркотичних речовин та торгівлею зброєю).

Наочно співвідношення кількості засуджених і типу злочину у групах досліджуваних ми відобразили у таблиці 1. Як видно із таблиці 1 у середовищі

Таблиця 1

Співвідношення кількості засуджених і типу злочину у групах досліджуваних

Категорія засуджених	Тип злочину		
	Корисно насильницький	-	Корисний
Вперше засуджені	48	32	45
Засуджені рецидивісти	53	46	26

засуджених панує корисно - насильницький тип і небагато від нього відстає насильницький тип. У середовищі рецидивістів, середній вік яких складає 34 роки, домінує корисно - насильницький і насильницький типи. А у середовищі вперше засуджених, середній вік яких складає 29 років, практично на одному рівні розташовані корисно - насильницький і корисний типи. Як на нашу думку, це пов'язано з тим, що такого типу злочини потребують меншої підготовки, їх можуть здійснити особи з низьким IQ і освітнім рівнем. Мотив таких злочинів може бути пов'язаний також з нинішнім розвитком ринкових відносин та рівнем розвитку

соціально-політичних умов у нашій країні. Молоді люди мають бажання отримати «все відразу не особливо напружуючись» та і є з кого брати «приклад» - про це дуже багато говориться у засобах масової інформації.

Якщо зробити висновок на основі результатів, отриманих у ході проведення контент-аналізу особових справ засуджених, то можна визначити загальний образ злочинця – вперше засудженого та рецидивіста. Вперше засуджений – молода людина середній вік якої складає 29 років, що скоює непередумані, часто імпульсивні, зовні мотивовані злочини, переважно корисно - насильницького і корисного типу. Засуджені рецидивісти – це особи, середній вік яких складає 34 роки, здійснюють хорошо продумані, глибоко мотивовані злочини де переважно домінує корисно - насильницький і насильницький типи. Але метою нашого дослідження не є пояснення причин виявлених відмінностей між цими групами засуджених, тому не зупиняючись на цьому, ми перейдемо до подальшого виконання запропонованої нами психодіагностичної програми, майбутні наші статті будуть присвячені аналізу і інтерпретації використаних нами психодіагностичних методик.

Література

1. Крейдун Н. П., Поливанова Е. Е., Яворовская Л. Н., Яновская С.Г. Социально-психологические технологии индивидуальной и групповой работы с осужденными женщинами в пенитенциарных условиях. – Х.: Основа, 2001. – 76с.

2. Лактіонов О. М., Крейдун Н. П., Сорока А. В., Скоков С. І. Основи пенітенціарної психології: Навчальний посібник для вузів. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 150с.

3. Психодиагностика осужденных: Уч. пособие / В.Г. Деев, А.И. Ушатиков: Рязанский институт права и экономики Минюста России, 2000. – 215 с.

4. Синьов В.М., Радов Г.О., Кривуша В.І., Беца О.В. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців. – К.: МП «Леся», 1997. – 272 с.

5. Скоков С.І. Психологічна служба в установах кримінально-виконавчої системи України // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - № 6. – С. 54 – 59.

6. Сорока А. В. Юридическая психология. Краткий курс: Учебно – методическое пособие – Харьков – 2010. – 120с.

7. Сорока А. В. Категория «личность» осужденного и её использование в теоретико-прикладных исследованиях // Вісник ХНУ № 759. Серія психологія. Збірник наукових праць. -Х., 2007. - С. 247-252.

8. Сорока А. В. Психодіагностична програма дослідження розвитку ресоціалізації засуджених у період підготовки до звільнення з пенітенціарних установ. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. № 937 Серія: «Психологія». Випуск 45. Харків. 2011. – С. 268-271.

9. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

10. http://www.kvs.gov.ua/punish/control/uk/publish/article?art_id=78360&cat_id=66312

УДК 159.944

Психологические особенности профессиональной и личностной компетенции специалистов

Стативка О.Н.

Статья представляет собой теоретико-методологический анализ проблемы профессиональной и личностной компетенции, а также рассматривается соотношение понятий «компетентность», «компетенция», «компетенции», «профессиональная компетенция» и «личностная компетенция» обеспечивающих развитие личности, поскольку современное общество требует компетентных специалистов, которые имеют личностный потенциал, обеспечивающий возможность успешной работы в условиях постоянных инноваций. Особое значение уделяется профессиональной компетентности, подразумевающей соответствие личностным и профессиональным требованиям в сфере деятельности специалистов.

Ключевые слова: «компетентность», «компетенция», «компетенции», «профессиональная компетенция», «личностная компетенция».

Стаття являє собою теоретико-методологічний аналіз проблеми професійної та особистісної компетенції, а також розглядається співвідношення понять «компетентність», «компетенція», «компетенції», «професійна компетенція» і «особистісна компетенція» забезпечуючих розвиток особистості, оскільки сучасне суспільство вимагає компетентних фахівців, які мають особистісний потенціал, що забезпечує можливість успішної роботи в умовах постійних інновацій. Особливе значення приділяється професійній компетентності, що припускає відповідність особистісним і професійним вимогам у сфері діяльності фахівців.

Ключові слова: «компетентність», «компетенція», «компетенції», «професійна компетенція», «особистісна компетенція».

The article is a theoretical and methodological analysis of the problem of professional and personal competencies, and consider relations between the concepts “competence”, “competencies”, “professional competence” and “personal competence” to ensure personal development, because the modern society requires a competent professionals who have personal potential, providing possibility of successful work in conditions of constant innovation. Particular attention is paid to professional competence, which implies conformity personal and professional needs of specialists in the field.

Key words: “competence”, “competencies”, “professional competence”, “personal competence”.

Актуальность проблемы. Современное общество требует компетентных специалистов, которые имеют личностный потенциал, обеспечивающий возможность успешной работы в условиях рыночных отношений и постоянных инноваций. Особое значение в современных условиях реформирования экономики приобретает вопрос профессиональной компетентности кадров, подразумевающий соответствие личностным и профессиональным требованиям специалистов в той или иной сфере деятельности. Одна из основных сфер жизни, где личность может себя самореализовать – профессиональная среда.

Основным аспектами изучения проблемы профессиональной и личностной компетенции являются теоретико-методологический анализ, уточнение дефиниций и соотношение понятий «компетентность», «компетенция», «компетенции», «профессиональная компетенция» и «личностная компетенция» обеспечивающих развитие личности молодых специалистов.

Рассматривая соотношение понятий «компетентность» и «компетенция», мы исходим с позиции Э.Ф. Зеера, К.С. Махмурына, В. В. Сафроновой, И.Л. Пересторониной и А. В. Хуторского [6], на основании которой компетентность рассматривается как интегрированная качество личности, «овладение, освоение человеком соответствующей компетенцией, содержащий ее личностное отношение к ней и предмету деятельности». Э.Ф. Зеер и Э. Сыманюк, обозначают термином «компетентность» - интегративную целостность и действенность знаний, умений, навыков вообще, а термином «компетенции» - интегративную целостность, действенность знаний, опыта в профессиональной деятельности [2]. В своих исследованиях И.А. Зимняя разводит эти понятия, отстаивает и обосновывает свою точку зрения. Понятие «компетентность по сравнению с компетенцией гораздо шире, оно включает наряду с когнитивно-знаниевым мотивационный, отношенческий, регулятивный компоненты». Компетенция - это «программа», на основе которой развивается компетентность [3]. Компетентность по Хуторскому А. В. – это владение, обладание специалистом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – совокупность личностных качеств (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом деятельности специалиста в определенной социально и личностно-значимой сфере.

Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке специалиста, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. [6]

Признаки проявления компетентности чаще всего описываются с помощью слов «эффективность», «адаптивность», «достижение», «успешность», «понимание», «результативность», «владение», «качество» и «количество».

Обобщив толкование понятия компетенция (от лат. «competentia» - соответствовать, подходить) как многозначное понятие, в зависимости от области использования обозначающее: единство знаний, навыков, профессионального опыта, способностей действовать; круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, и о которых может судить и эффективно работать в их области; адекватность или достаточность; состояние или качество быть функционально адекватным или имеющим достаточные знания, суждения, навыки и умения; совокупность полномочий, прав и обязанностей служащего, предприятия или государственного органа.

Интерес к проблеме исследования компетенций, как отмечают многие ученые, совпал с кризисными

ситуациями в экономике, образовании и культуре.

Компетенции – это способности индивида справляться с различными задачами, как совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы.

Рассматривая профессиональные компетенции, большинство исследователей выделяют:

простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности); ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности. В некоторых исследованиях есть другие квалификации: стандартные – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации; ключевые – обеспечивают их конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая от аналогичных представителей; ведущие – это «сотворение» будущего, проявляющееся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации)[7].

«Ключевые компетенции» в профессиональной деятельности:

когнитивная (персональная) компетенция (готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию);

коммуникативная компетенция (владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования);

компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;

специальная компетенция (подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда);

межкультурные компетенции;

социально-информационная компетенция (владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой средствами массовой информации);

социальная компетентность (способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность, проявление сопряженности личных интересов с потребностями общества).

Компетенции связаны не только со знаниями, следует отметить что, управление конфликтами, организаторские способности, эффективная работа в группе, или быстрое восприятие новой информации – ключевые компетенции для ряда профессий, должностей или участников проекта — в первую очередь связаны с характеристиками личности, хотя с помощью дополнительных знаний и тренировки эти способности можно развить.

Исследователи разделили общие компетенции на три группы: инструментальные, системные и личностные [5].

Инструментальные компетенции включают когнитивные способности понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии принятия решений; умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические и коммуникативные навыки.

К инструментальным компетенциям относятся:

способность к анализу и синтезу;

способность к организации и планированию;

базовые общие знания;

базовые знания по профессии;

коммуникативные навыки в родном языке;

элементарные компьютерные навыки;

навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников);

способность решать проблемные задачи;

способность принимать решения.

Системные компетенции включают в себя способность воспринимать, как части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого компонента в системе, способность планировать изменения для совершенствования системы и конструировать новые системы.

К системным компетенциям относятся:

способность применять знания на практике;

исследовательские способности;

способность к обучению;

способность к адаптации в новых ситуациях;

способность к генерированию новых идей;

способность к лидерству;

понимание культур и обычаев других стран;

способность работать автономно;

способность к разработке проектов и управлению ими;

способность к инициативе и предпринимательству;

ответственность за качество и воля к успеху.

Личностные компетенции – включают в себя способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике: социальные навыки, связанные с

процессами социального взаимодействия и сотрудничества, с умением работать в группах.

К личностным компетенциям относятся:

- способность к критике и самокритике;
- способность работать в команде;
- навыки межличностного общения;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- способность работать в международном контексте;
- приверженность этическим ценностям.[5]

Большинство людей включено в определенную профессиональную деятельность, которую они выбирают по различным причинам: одни по призванию, другие по стечению обстоятельств или советам близких людей, но в каждом случае личности нужно знать о психологических особенностях своей профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность – одно из системообразующих качеств современного специалиста, сложная единая система внутренних психологических составляющих и свойств личности, включающих в себя совокупность профессиональных знаний, умений, способы выполнения профессиональной деятельности.

А.К.Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности [4]: специальную, социальную, личностную индивидуальную:

Специальная, или деятельностная профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.

Социальная профкомпетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.

Личностная профкомпетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

Индивидуальная профкомпетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы из группы базовых компетенций выделили личностные компетенции. Личностные компетенции – это совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности и к взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом. Включает следующие компетенции:

Персональная (личностная) компетенция - готовность к сохранению психического и физического здоровья, к постоянному повышению квалификации и как потребность в самопознании, саморазвитии и самоактуализации. В ее состав входят: готовность к самостоятельной работе, умение управлять своим временем, планировать и организовывать деятельность; готовность к постоянному саморазвитию, умение выстраивать стратегии личного и профессионального развития и обучения.

Коммуникативная компетенция - владение устным и письменным общением на разных языках, в том числе через Internet, как готовность к взаимодействию и сотрудничеству с другими членами общества, группой. В ее составе: владение приемами профессионального общения; умение строить межличностные отношения, работать в группе, конструктивно разрешать конфликтные ситуации и уважать точку зрения другого по данному вопросу.

Информационная компетенция - владение мультимедийными технологиями, понимание возможностей их применения и критическое отношение к информации, распространяемой средствами массовой информации. В ее составе: умение самостоятельно собирать, сохранять, анализировать, преобразовывать (делать выводы, строить прогнозы, получать новые знания путем анализа и синтеза различных сведений) и передавать информацию; свободное владение программным обеспечением персонального компьютера и офисной техникой. [1]

Анализируя понятия «профессиональной компетенции» и «личностной компетенции» следует подчеркнуть: профессиональная компетенция – это личностная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач: адекватная или достаточная квалификация, адекватные или достаточные физические или интеллектуальные качества; способность быть квалифицированным; способность делать что-либо хорошо или в соответствии со стандартом, приобретенная опытным путем или в результате обучения; умение быть квалифицированным и способным выполнять определенную роль, охватывающее знания, способности, поведение.



Рис. 1. Структура элементов составляющих систему профессиональной компетенции

Личностная компетенция - необходимый в любой области деятельности набор психологических качеств, обеспечивающих эффективное поведение человека в определенной деловой ситуации. Личностная компетенция - осознание человеком собственных жизненных целей и смысла жизни, понимание себя и других людей, умение понять глубинные мотивы поведения.



Рис. 2. Структура элементов составляющих систему личностной компетенции

Следует отметить, что развитие профессиональной и личностной компетенции позволит повысить конкурентоспособность молодых специалистов. Профессиональная и личностная компетенции, которыми овладевают молодые специалисты не проявляются сразу, а лишь в процессе самостоятельной профессиональной деятельности. Личностные компетенции являются важными при приеме на работу и при перемещении, продвижении сотрудников внутри организации и их развитии. Профессиональная направленность оказывает влияние на формирование необходимых профессиональных и личностных компетенций, для сферы деятельности специалистов. Личность является условием приспособления к требованиям профессиональной деятельности и профессиональной компетентности, которые затем сама развивает.

Таким образом, профессиональная компетенция - внутри определенной деятельности, профессии или должности, ключевой элемент деятельности или функции, которые необходимо выполнить, чтобы достигнуть результата, удовлетворяющего заданным требованиям. Личностная компетенция - личные качества, способствующие успешным действиям в широком смысле, приобретя или подтвердив такую компетенцию, личность будет успешна в различных сферах и видах деятельности, где она востребована.

Литература

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В.И. Байденко. – М., 2005.
2. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия/. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. Тамилин О.Б., Бритов А.В, Демкина С.И. Образовательные технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования // Университетское управление: практика и анализ. 2005 № 3 с. 116 – 117.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.
7. Базаров Т. Ю. Компетентности будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? // www.tltsu.ru/publectures
8. Практикум по дидактике и методикам обучения/ А. В. Хуторский – СПб.: Питер, 2004

УДК 159.922.7:159.942

Полоролевые факторы социальной тревожности у девушек

Терещенко Н.Н., Бутенко Е.В., Долгополова Е.В.

В статье рассматривается связь полоролевых качеств личности и социальной тревожности у девушек. В исследовании приняли участие 95 девушек-студенток в возрасте 17-18 лет. Использовались следующие методики: опросник социофобий (ОСФ), тест М. Либовица по изучению социофобий, ACL-шкала А.В. Heilbrun. В результате были выделены и описаны 8 типов социальной тревожности у девушек, два из которых связаны с полоролевыми образованиями. Оказалось, что наиболее высокий уровень социальной тревожности имеют девушки, относящиеся к недифференцированному полоролевому типу, наиболее низкий – у девушек с маскулинным типом.

Ключевые слова: девушки, социальная тревожность, полоролевые качества личности, полоролевый тип.

У статті розглядається зв'язок статево-рольових якостей особистості і соціальної тривожності у дівчат. В дослідженні прийняли участь 95 дівчат-студенток у віці 17-18 років. Було використано наступні методики: опитувальник соціофобій (ОСФ), тест М. Либовица з вивчення соціофобій, ACL-шкала А.В. Heilbrun. В результаті було виділено та описано 8 типів соціальної тривожності у дівчат, два з яких пов'язані із статево-рольовими утвореннями. Найбільший рівень соціальної тривожності мають дівчата недиференційованого статево-рольового типу, найнижчий – у дівчат з маскуліним типом.

Ключові слова: дівчата, соціальна тривожність, статево-рольові якості особистості, статево-рольовий тип.

The paper deals with relationship between sex-role qualities of personality and social anxiety for girls. In research took part 95 girls- students in age 17-18 years. The followings methods were used: questionnaire of sociophobia (OSF), test of M. Libovica on the study of sociophobia, ACL-scale of A. Heilbrun. As a result of fact selected and described 8 types of social anxiety for girls, two from which related to sex-role qualities. Appeared, that the most high level of social anxiety have girls, related to the undifferentiated sex-role type, most low – for girls with a masculinity type.

Keywords: girls, social anxiety, sex-role qualities of personality, sex-role type.

Актуальность. Социальная тревожность, выражающаяся в форме застенчивости, неуверенности в себе, стеснительности в настоящее время является чрезвычайно распространенной в молодежной среде. По данным отечественного исследователя Гнатишиной О.М. [1] социальные страхи среди студенческой молодежи встречаются у 48% девушек и 35% юношей, а в исследовании Стукан Л.В. у 25,8% обследованных школьников-подростков был выявлен субклинический уровень социофобии [2]. Социальная тревожность отрицательно влияет на качество жизни, социальную адаптацию, учебную успешность и другие сферы жизнедеятельности [3].

Постановка проблемы. Следует отметить, что старший подростковый и начало юношеского возрастного периода являются важным этапом становления полоролевой идентичности, одного из стержневых личностных образований [4]. Исследование социальной тревожности в полоролевом контексте позволит определить роль образований маскулинности/фемининности в ее формировании и создать коррекционные программы, направленные не только на выработку коммуникативных навыков и снятие страха, но и на воздействие на более глубокие личностные структуры.

Цель работы: выявить связь социальной тревожности с полоролевыми свойствами девушек.

Характеристика выборки испытуемых. В исследовании приняли участие 95 девушек 17-18 лет, студенток 1-го курса харьковских ВУЗов, не имеющие клинической формы социальных страхов (критерии МКБ-10).

Методы исследования: опросник социофобий (ОСФ) (Сагалакова О.А., Труевцева Д.В.), тест М. Либовица по изучению социофобий (модификация Сагалаковой О.А., Труевцева Д.В.), ACL-шкала А.В. Heilbrun.

Результаты исследования.

Согласно результатам ACL-шкалы А.В. Heilbrun было выделено 4 группы девушек: фемининный тип (28 человек), андрогинный тип (31 человек), маскулинный тип (20 человек), фемининный (16 человек). В результате исследования была выявлена связь полоролевых типов и уровня социальной тревожности (опросник социофобий): для недифференцированного типа полоролевой идентичности характерен высокий уровень социальной тревожности, для фемининного типа и андрогинного типа – средний, для маскулинного – ниже среднего. Таким образом, для девушек с недифференцированным типом полоролевой идентичности (низкие показатели маскулинности и фемининности) характерен наиболее высокий уровень социальной тревожности. Эти данные согласуются с результатами, полученными в работе Goodman Sh.H., Kantor D. [5], согласно которым для женщин с недифференцированным типом полоролевой идентичности свойственен высокий уровень социальной тревожности. Повышение социальной тревожности в этой группе может быть связано с «кризисом идентичности», в терминологии Э. Эриксона [6], при котором неспособность достижения личностной идентичности оборачивается сложностями социальной адаптации, растерянностью и ростом тревожности.

Низкий уровень социальной тревожности в группе маскулинных девушек, объясняется как самими маскулинными качествами (самоуверенность, властность, самоуверенность ит.п.), содержащимися в ACL-шкале А.В. Heilbrun и противостоящими характеристикам тревожности, так и общим представлением о том, что качества необходимые для уверенности в себе и хорошего качества жизни являются маскулинными по своей природе.

Отсутствие достоверных различий между группами андрогинных и фемининных девушек, возможно, свидетельствуют о большей роли фемининных образований в формировании социальной тревожности в сравнении с превентивной функцией масулинных. Вместе с тем, несмотря на то, что в шкалу фемининности входит такое качество как «тревожность», фемининность как таковая не связана с высоким уровнем

тревожности.

Для того, чтобы определить существует ли связь между полоролевыми свойствами личности и социальными ситуациями, связанными с социальной тревожностью, а также для того чтобы выявить типы социальной тревожности у девушек была проведена факторизация пространства признаков, в которое вошли результаты опросника социофобий (ОСФ), показатели и ситуации модифицированного теста М. Либовица, показатели ACL-шкалы А.В. Neilbrun.

В результате факторизации пространства признаков с вращением методом Varimax было выделено 8 факторов, которые представлены в таблицах 1-3. В таблицы вошли переменные, несущие значимую нагрузку по факторам ($\geq 0,4$).

Таблица 1.

Типы социальной тревожности у девушек

1. Страх взаимодействия с незнакомыми людьми	2. Страх несостоятельности (фактор маскулинности)	3. Избегание тревожных ситуаций
Средний уровень страха в ситуациях методики М. Либовица (0,588)	Уровень социальной тревожности (ОСФ) (0,616)	Уровень социальной тревожности (ОСФ) (0,410)
Мотивационная напряженность (0,501)	Маскулинность (-0,737)	Избегание тревожных ситуаций (0,469)
Ситуация 13 – обращение с вопросом к прохожему (0,825)	Ситуация 1 – проверка, контроль знаний (0,622)	Ситуация 1 - проверка, контроль знаний(0,561)
Ситуация 14 – посещение праздника в рабочем коллективе (0,567)	Ситуация 5 – высказывание и отстаивание своего мнения (0,752)	Ситуация 3 – выступление перед аудиторией (0,879)
Ситуация 15 – посещение супермаркета с большим скоплением людей (0,946)		Ситуация 12 - отказ настойчивой просьбе вашего знакомого, которую трудно или неприятно выполнять (0,433)
Ситуация 17 – примерка одежды перед покупкой (0,946)		

1-й фактор, названный нами «Страх взаимодействия с незнакомыми людьми», включает в себя средний уровень социального страха, мотивационную напряженность (сочетание страха ситуации, желания участия в ситуации и избегания ситуации), а также ситуации, связанные с контактами с незнакомыми людьми и общение с сотрудниками/соучениками в новой обстановке. Этот тип страха является наиболее распространенным среди девушек, фактор объясняет наибольший процент дисперсии.

Во 2-й фактор – «Страх несостоятельности (фактор маскулинности)» вошли показатель уровня социальной тревожности (ОСФ), показатель маскулинности с отрицательным знаком, ситуация проверки знаний и ситуация высказывания и отстаивания своего мнения. Связь перечисленных ситуаций с показателем маскулинности позволяет говорить о роли данных полоролевых образований в предупреждении формирования социальной тревожности, связанной с неуверенностью в собственных интеллектуальных способностях и верности суждений.

3-й фактор «Избегание тревожных ситуаций» составили показатель уровня социальной тревожности (ОСФ), показатель избегания тревожных ситуаций, а также такие ситуации как - проверка, контроль знаний, выступление перед аудиторией, отказ настойчивой просьбе знакомого, которую трудно или неприятно выполнять. Показатель избегания тревожных ситуаций указывает на то, что для данного типа социальной тревожности основным проявлением является избегание возможных неприятных событий, что, вероятно, значительно ограничивает возможности самореализации девушек.

Таблица 2.

Типы социальной тревожности у девушек
(продолжение 1)

4. Страх формальных ситуаций	5. Страх отвержения (негативной оценки)
Ситуация 4 - обращение к человеку выше себя по статусу (например начальнику) с какой-либо просьбой (0,791)	Ситуация 8 - звонок по справочному номеру для выяснения какой-либо информации (0,658)
Ситуация 10 - взгляд в глаза малознакомому человеку (0,740)	Ситуация 9 - возврат покупки в магазин (с целью возврата денег или обмена товара) (0, 786)
Ситуация 16 - заполнение квитанции или документов в каком-либо учреждении (0,591)	Ситуация 11 - действие (работа) под наблюдением (0,501)

	Ситуация 12 - отказать настойчивой просьбе вашего знакомого, которую трудно или неприятно выполнять
--	---

В 4-й фактор «Страх формальных ситуаций» вошли ситуации связанные с общением в формальных обстановке - обращение к человеку выше себя по статусу (например начальнику) с какой-либо просьбой, взгляд в глаза малознакомому человеку, заполнение квитанции или документов в каком-либо учреждении.

5-й фактор «Страх отвержения (негативной оценки)» образовали ситуации, в которых девушка может быть негативно оценена или может получить отказ, грубый ответ. Это ситуации звонка по справочному номеру для выяснения какой-либо информации, возврата покупки в магазин (с целью возврата денег или обмена товара), действия (работа) под наблюдением, отказа настойчивой просьбе вашего знакомого, которую трудно или неприятно выполнять.

Таблица 3.

Типы социальной тревожности у девушек
(продолжение 2)

6. Страх взаимоотношений	7. Страх самопрезентации	8. Робость (фактор феминности)
Ситуация 6- признание в любви (0,851)	Желание участвовать в ситуации, при уверенности в успехе (0,861)	Феминность (0,838)
Ситуация 12 - отказать настойчивой просьбе вашего знакомого, которую трудно или неприятно выполнять (0,434)	Мотивационная напряженность (0,472)	Ситуация 12 - отказать настойчивой просьбе знакомого, которую трудно или неприятно выполнять (0,471)
	Ситуация 7 - обед или ужин на людях, в гостях (прием пищи в кругу людей) (0,480)	Ситуация 14 - посещение праздничного мероприятия в рабочем (учебном) коллективе (0,663)
	Ситуация 18 - прогулка по пляжу в купальнике (купальных плавках) (0,433)	

6-й фактор «Страх взаимоотношений» составили ситуации, связанные с близким общением - признание в любви и отказ настойчивой просьбе знакомого, которую трудно или неприятно выполнять.

В 7-й фактор «Страх самопрезентации» вошли желание участвовать в ситуации при уверенности в успехе, мотивационная напряженность, а также ситуации, связанные с самопрезентацией девушек этого возраста - обед или ужин на людях, в гостях (прием пищи в кругу людей) и прогулка по пляжу в купальнике.

8-й фактор «Робость (фактор феминности)» включает показатель феминности, а также ситуации отказа настойчивой просьбе знакомого, которую трудно или неприятно выполнять, посещение праздничного мероприятия в рабочем (учебном) коллективе. Фактор был назван как одно из качеств из шкалы феминности, по мнению авторов наиболее точно обозначающее социальную тревожность, обусловленную образованиями феминности.

Выводы:

1. Наиболее высокий уровень социальной тревожности имеют девушки, относящиеся к недифференцированному полоролевому типу, наиболее низкий – у девушек с маскулинным типом.

2. Выделено 8 типов социальной тревожности у девушек: страх взаимодействия с незнакомыми людьми; страх несостоятельности; избегание тревожных ситуаций; страх формальных ситуаций, страх отвержения (негативной оценки); страх взаимоотношений; страх самопрезентации; робость.

3. Два типа социальной тревожности - страх несостоятельности и робость оказались связанными с полоролевыми образованиями личности. Страх интеллектуальной несостоятельности отрицательно связан с маскулинностью, робость определяется уровнем феминности.

Литература:

1. Гнатишина О. М. Поширеність соціальних страхів серед студентської молоді [Електронний ресурс] // Актуальные вопросы современной психиатрии и наркологии: Сборник научных работ Института неврологии, психиатрии и наркологии АМН Украины и Харьковской областной клинической психиатрической больницы. № 3 (Сабуровой дачи), посвящённый 210-летию Сабуровой дачи / Под общ. ред. П. Т. Петрюка, А. Н. Бачерикова. — Киев–Харьков, 2010. — Т. 5. — Режим доступа: <http://www.psychiatry.ua/books/actual/paper023.htm>

2. Стукан Л.В.. Причини, умови, механізми формування соціальних фобій у підлітків, їх психокорекція та психопрофілактика. - Автореф. дис... канд. мед. наук: 19.00.04 / Л.В. Стукан; Харк. мед. акад. післядиплом. освіти. — Х., 2006. — 20 с. — укр.

3. Зимбардо Ф. Застенчивость /Филип Зимбардо/ пер. с англ. – М.: Педагогика, 1991. – 280 с.

4. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности/феминности в норме и патологии). – Харьков: Основа, 1996. – 127 с.

5. Goodman Sh.H. Influence of sex-role identity on two indices of social anxiety / Goodman Sh.H., Kantor D. // Journal of Research in Personality. - Volume 17, Issue 4, December 1983. – P. 443-450.

6. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис: Пер. с англ.– М: Прогресс, 1996. – 342 с.

Надійшла до редакції 16.07.2011

УДК [37.015.3:159.922]:376–056.263

Психокорекційна програма розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху: принципи, методи, завдання

Чагарна С.Є.

У статті розглядаються основні методологічні принципи, методи, завдання, етапи корекційної програми. Підібрано комплекс інтелектуальних завдань, тематичних та психогімнастичних вправ, як загально відомих так і в авторському варіанті у поєднанні із ігровою діяльністю у контексті гуманістичного підходу.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, мотиваційна сфера, учіння, молодші школярі.

В статье рассматриваются основные методологические принципы, методы, задачи, этапы коррекционной программы. Подобран комплекс интеллектуальных заданий, тематических и психогимнастических упражнений (известных и в авторском варианте) в сочетании с игровой деятельностью в контексте гуманистического подхода.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, мотивационная сфера, учение, младшие школьники.

The article presents basic methodological principles, methods, tasks of psychotherapy program. The program includes tasks and exercises, as professional as known and is connected with playing activity in the contexts of humanistic approach.

Key words: children with hearing impairment, motivation sphere, learning, junior students.

Постановка наукової проблеми. Сучасний етап розвитку теорії і практики педагогічної та вікової психології характеризується посиленою увагою до вивчення особливостей психологічного розвитку дітей з особливими потребами: особливостей формування та перебігу пізнавальних процесів, когнітивних можливостей, емоційно-вольової, ціннісно-моральної, особистісної, мотиваційної сфери молодшого школяра, взаємостосунків із соціумом. Виходячи з основних завдань, які ставить перед усіма ланками освіти наша держава, важливості набуває становлення особистості молодшого школяра з порушеннями слуху, як активного учасника навчального процесу, здатного гармонійно розвиватися під дією адекватно спрямованого впливу навчання.

Важливою умовою соціалізації виступає оволодіння молодшим школярем соціального досвіду у процесі учіння. Особливо це стосується дітей з порушеннями слуху, адже при наявності такого розладу спостерігаються порушення мовлення, уваги, сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо. Перераховані фактори визначають особливості розвитку особистості молодшого школяра, труднощі в навчальній діяльності та учінні. Саме тому підбір оптимальних шляхів і процедур корекції, спрямованих на розвиток пізнавальної сфери, мотиваційної сфери, емоційної сфери є досить важливим та актуальним.

Огляд літератури із теми дослідження. Педагогічна та вікова психологія використовує складне поєднання різноманітних методів та прийомів роботи з метою досягнення максимального корекційного психологічного та педагогічного ефекту. Широкого практичного втілення набули ідеї гуманістичного підходу до дітей з особливими потребами, що відображаються у розробці багатьох технологій: формування сенсорно-перцептивної та інтелектуальної діяльності (І. Міхаленкова, 2006), корекція та розвиток слухового сприймання (Л. Назарова, 2001), розвиток творчої уяви (К. Речицька, О. Сошина, 2002), корекція комунікативних функцій (Л. Шипіцина, 2009) дітей зазначеної категорії [3, 4, 7, 11]. Підґрунтям розробки програми розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху є теоретичні погляди А. Алішаускаса, О. Венгер, Л. Виготського, Л. Занкова, Л. Кузнецової, Е. Леонгард, Д. Маянц, М. Нудельмана, О. Обозова, Л. Переслені, Т. Розанової, В. Синяка, Л. Солнцевої, І. Соловйова. Вчені звертають увагу на тісний взаємозв'язок порушень слуху із порушеннями розвитку мовлення, пізнавальних процесів, навичками спілкування, емоційно-вольової, морально-ціннісної, мотиваційної сфери у молодших школярів.

Розуміння специфіки психічного розвитку дітей зазначеної категорії та проведені емпіричне дослідження особливостей розвитку мотиваційної сфери у молодших школярів з порушеннями слуху допомогли у визначенні стратегії розробки психокорекційної програми. Програма спрямована на загальний розвиток молодших школярів в навчально-виховному процесі, надання кожному учневі оптимальних можливостей в особистісному становленні, розширення можливостей самореалізації і розкриття індивідуальних здібностей, визнання унікальності, неповторності, самоцінності тощо.

Концептуальні межі окреслюють гуманістичний підхід із врахуванням таких психолого-педагогічних принципів: особистісний, індивідуальний і диференційний, системно-психологічний, віковий, створення комфортного середовища, доступності інформації, активного залучення найближчого соціального оточення, інтеграції в соціальне середовище, обміну. Розглянемо використання цих принципів детальніше.

Особистісний підхід до кожного учасника програми передбачає розуміння особистості школяра як найвищої соціальної цінності та суб'єкта власного розвитку, повагу до унікальності і своєрідності кожної дитини, визнання її соціальних прав.

Індивідуальний і диференційний принципи розглядають кожного учасника програми як унікальну особистість, що має неповторне поєднання мотиваційної, пізнавальної та емоційно-вольової, ціннісно-моральної сфери. Урахування індивідуальних особливостей призводить до розуміння того, що розвиток мотиваційної сфери учіння проходить у кожного учасника певним своєрідним і неповторним шляхом.

Важливим принципом у розробці програми є системно-психологічний принцип, який акцентує увагу на розвитку мотиваційної сфери учіння у контексті цілісної особистості, послідовному розташуванні різних блоків програми формувального впливу, відповідності програми концептуальній моделі мотиваційної сфери учіння молодшого школяра.

Реалізація вікового принципу в організації експериментальної програми виражається в урахуванні вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, що має свої психологічні характеристики та розуміння того, що саме в молодшому шкільному віці закладаються основи мотиваційної сфери учіння, у ньому наявні великі резерви формування мотиваційної сфери учнів.

Принцип створення комфортного середовища ініціює забезпечення комфорту та безпеки для кожного учасника психокорекційної програми, оптимальний рівень партнерських стосунків з дітьми, виключення негативної

оцінки їх дій, ідей та результатів діяльності, заохочування фантазії, творчої та мовленнєвої активності.

Доступність інформації проявляється в організації процесу навчання і розвитку за принципами «від простого до складного», «від знайомого до нового». Підбір ігрового матеріалу орієнтується на зони як актуального, так і найближчого розвитку дітей.

Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до участі в корекційній програмі зумовлює участь батьків та педколективу (сурдопедагогів, вихователів, психологів). Ми ґрунтуємося на розумінні того, що дитина розвивається в цілісній системі соціальних стосунків, є невід'ємною від них.

Принцип інтеграції в соціальне середовище передбачає спільне осмислення (психолог, сурдопедагог, вихователь, батьки, дитина) набутого ігрового досвіду і пошук шляхів його реалізації в реальному житті.

Принцип обміну забезпечує обмін ідеями, думками, емоційним та життєвим досвідом, що сприятливо відображається на продуктивності процесів самоосвіти, та учіння, якісно впливає на процес інтеграції молодших школярів з порушеннями слуху в соціальне «чуюче» середовище.

Для розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів ми використовуємо психолого-педагогічні методи спрямовані на стимуляцію пізнавальної активності та пізнавальних інтересів, збагачення навчальною інформацією: спостереження, бесіди, пізнавальних ігор, опори на життєвий досвід учнів, вивчення дитячих робіт, створення ситуації новизни навчального матеріалу, стимулювання обов'язку і відповідальності [2, 10]:

- метод спостереження використовується для вивчення процесів корекційної роботи. Основною його задачею виступає накопичення, систематизація та аналіз фактів, які характеризують особливості діяльності молодшого школяра, ефективність оволодіння матеріалом різних блоків програми, використання методів та прийомів;

- метод бесіди застосовується у процесі спілкування із батьками, сурдопедагогами, вихователями для збору інформації про розвиток дітей, особливостей навчання та учіння в школі та в дома;

- метод пізнавальних ігор забезпечує емоційну обстановку відтворення знань, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчальної роботи, знімає втому, перевантаження. За допомогою гри на заняттях моделюються життєві ситуації, що викликають інтерес до навчальних предметів;

- метод опори на життєвий досвід учнів. В повсякденному житті учнів, поза межами школи, спостерігаються найрізноманітніші факти, явища, процеси, події, які ґрунтуються на певних закономірностях, з якими вони знайомляться під час вивчення шкільних предметів;

- метод вивчення дитячих робіт. Результат діяльності школяра (малюнок, фігурки, аплікації і т.д.) демонструє рівень розвитку різноманітних видів діяльності, характеризує рівень розвитку психічних процесів (пам'ять, увага, мислення, сприймання, уява), був діагностичним матеріалом для виявлення особистісних якостей;

- метод створення ситуації новизни навчального матеріалу передбачає, що у процесі викладання сурдопедагог, психолог прагне на кожному занятті окреслити нові знання, якими збагатилися учні, створює таку морально-психологічну атмосферу, в якій вони отримують моральне задоволення від інтелектуально зростання;

- метод стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні передбачає пояснення школярам суспільної та особистої значущості учіння; висування вимог, дотримання яких означає виконання ними вимог обов'язку; заохочення до сумлінного виконання обов'язків; оперативний контроль за виконанням вимог і в разі потреби – вказівки на недоліки, зауваження.

Основні завдання психокорекційної програми полягають у розвитку навичок спілкування, мовленнєвої системи та усного мовлення, психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, емоційно-вольових процесів), соціальних та рухових (дрібна та груба моторика) навичок, емоційно-вольової сфери, позитивної мотивації навчальної діяльності, позитивного відношення до школи, ціннісних орієнтацій, морального розвитку, що визначають розвиток мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху.

У своїй роботі ми пропонуємо активне використання гри (ігрову діяльність), яка робить заняття більш цікавими для дітей. Структура психокорекційної програми розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху передбачає 51 год. індивідуальної та 12 год. групової форми психокорекційної роботи. Обидва напрямки психокорекційної роботи впроваджуються паралельно і створюють собою певний комплекс.

В індивідуальній формі психокорекційної роботи ми використовуємо щоденник «Я пізнаю свій внутрішній світ і світ навколо себе» (власна розробка), який складається із трьох розділів: «Моє Я», «Мої здібності», «Я і навколишній світ». Кожен розділ містить тематичні вправи та завдання для молодших школярів та їх близького оточення (батьків, опікунів, вихователів). Робота із щоденником передбачає попередню роботу сурдопедагога та вихователя, спрямовану на актуалізацію у пам'яті учнів словникового запасу, необхідного для проведення окремо взятої вправи. Щоденник заповнюється протягом усього навчального року, завдяки чому можна простежити динаміку розвитку особистості молодшого школяра, відзначити позитивні зрушення у розвитку мотиваційної сфери учіння. Значна кількість вправ із щоденника, виконується учнями у плідній співпраці із батьками, вихователями, сурдопедагогами. Така форма виконання домашніх завдань не випадково з'явилася у нашій роботі. Ми розуміємо, що діти з порушеннями слуху включені в систему міжособистісних і соціальних стосунків (батьки, вчителі, сурдопедагоги, вихователі, однокласники, друзі) не в повній мірі, у порівнянні із групою норми, тому для них є дуже важливим становлення партнерського контакту із близьким оточенням. Члени родини та педагогічний колектив здатні надати, на нашу думку, важливу інформацію стосовно проблем молодшого школяра, а в подальшому – стати одним із центральних учасників корекційного процесу. Плідна взаємодія із оточуючим середовищем дозволить розвинути впевненість у своїх силах, допоможе налагодити позитивні емоційні зв'язки із значимими для молодших школярів особами.

Групова форма роботи передбачає комплекс занять, спрямованих на розвиток мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху. Програму складено із цікавих інтелектуальних ігор, завдань, психогімнастичних вправ у поєднанні із ігровою діяльністю, що прискорюють формування у дітей зорової, словесної, комбінованої пам'яті; уваги; розвивають мислення, мовлення, уяву, вольову регуляцію, самооцінку, позитивну навчальну мотивацію; корегують тривожність, імпульсивність, агресивність та емоційну сферу; формують навички саморегуляції та дотримання встановлених правил; сприяють засвоєнню моральних норм та цінностей, підвищенню групової згуртованості та соціальної зрілості.

В цілому структура психокорекційної програми передбачає реалізацію шести етапів: вступ-ознайомлення, первинної діагностики, підтримуючого, корекційно-розвивального, вторинної діагностики, інтеграційного.

1. Основою першого етапу (вступ-ознайомлення) є створення комфортного ігрового розвивального

середовища, встановлення контакту між ведучим програми і всіма учасниками ігрової діяльності, знайомство учасників програми один з одним. Тривалість етапу: одна навчальна година.

2. Мета другого етапу (первинна діагностика) передбачає уточнення рівня емоційного, психічного, вольового, соціального розвитку молодших школярів з порушеннями слуху, виявлення ресурсного потенціалу кожного учасника психокорекційної програми, розроблення варіантів ігрової стратегії відповідно до індивідуальних можливостей школярів. Тривалість етапу: одна навчальна година.

3. Третій етап (підтримуючий) спрямований на виконання таких задач як: уточнення ресурсної сторони кожного учасника ігрової діяльності, вдосконалення творчого, інтелектуального, мотиваційного, організаційного потенціалу. Зміст етапу: ігри, вправи спрямовані на посилення позитивної «Я-концепції», кожного учасника психокорекційної програми, створення ситуації успіху. Тривалість етапу: три навчальних години.

4. Наступний, корекційно-розвивальний, етап має на меті корекцію основних показників психічного (пізнавальні процеси), емоційного, вольового, морально-ціннісного, соціального розвитку, формування позитивної мотивації навчальної діяльності та позитивного відношення до школи, формування здібностей до ідентифікації, диференціації, вербалізації, здібностей до саморегуляції емоційних проявів та їх вираження. Тривалість етапу: п'ять-сім навчальних годин.

5. Діагностичний етап (вторинна діагностика) спрямований на визначення результативності психокорекційної програми розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху за допомогою дослідження пізнавальних, навчальних, вольових, емоційних здібностей учасників програми. Зміст етапу: ігри діагностичного характеру (ті ж самі, що раніше використовувалися). Тривалість етапу: одна навчальна година.

6. Задачею інтеграційного етапу є закріплення в ігровій практиці отриманого досвіду, дослідження нових набутих здібностей і можливості їх використання в реальному, повсякденному житті. Тривалість етапу: дві навчальні години.

Таким чином, кожне заняття програми розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху має певну структуру, яка характеризується послідовністю етапів, їх особливим призначенням і змістом (див. Таб. 1).

Таблиця 1

Структура психокорекційних занять програми розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху

Етапи	Структура програми	Дидактичні цілі	Зміст і раціональне поєднання використаних методів (за джерелом знань)
вступ-ознайомлення	1. Ритуал входу в ігрове заняття	Організація ігрової діяльності. Створення позитивного настрою.	Комунікативні ігри, ігри-ритуали. Використання практичних, наочних та словесних методів
первинна діагностика	2. Повторення і закріплення позитивного емоційного, вольового, навчального, соціального досвіду	Організація ігрової діяльності, контроль та оцінка, стимулювання процесу саморозвитку. Обговорення ігрового досвіду з попереднього заняття і варіантів його апробації в реальному житті.	Словесні методи – бесіда, обговорення. В які ігри грали на попередньому занятті? Який досвід отримали? Як його використали в повсякденному житті?
підтримуючий	3. Розширення ігрового, емоційного, вольового, соціального, навчального досвіду	Організація ігрової діяльності, стимулювання, супроводження і підтримка, продовження та ускладнення ігрової діяльності.	Знайомство з новими іграми та вправами, їх інструкціями, правилами та умовами виконання. Використання наочно-ілюстративних, практичних, словесних методів.
корекційно-розвивальний	4. Проведення гри	Створення ситуації успіху для кожного учасника програми, стимулювання творчої, пізнавальної активності, супроводження та підтримка. Набуття нового ігрового, навчального досвіду, закріплення позитивних якостей особистості школяра.	Розподіл ролей, проведення гри, вправи. Словесні, наочно-ілюстративні і практичні методи.
вторинна діагностика	5. Інтеграція отриманого ігрового, емоційного, вольового, навчального, соціального досвіду у життєдіяльність	Організація когнітивного процесу, супроводження і підтримка. Обговорення ігрового процесу. Виявлення ігрового досвіду і можливостей його використання в реальному житті	Обговорення того, як і в яких життєвих ситуаціях можна використовувати отриманий досвід. Словесні методи.

інтеграційний	6. Резюмування	Створення ситуації успіху, контроль, підтримка і позитивна оцінка кожного учасника програми. Узагальнення набутого досвіду, його зв'язку із наявним досвідом.	Підсумок результатів заняття. Наочно-словесні методи.
	7. Ритуал виходу із заняття	Організація ігрової діяльності, стимуляція та релаксація. Закріплення нового досвіду, підготовка учасників до взаємодії із соціальним середовищем.	Ігри –ритуали, вправи, які символізують поповнення багажу знань. Практичні, наочні і словесні методи.

Підбрані нами вправи, які використовуються у програмі об'єднуються у наступні тематичні блоки психокорекційного впливу: розширення кола уявлень про навколишній світ; розвиток пізнавальної діяльності; формування позитивного відношення до школи та навчальної діяльності, формування позитивної навчальної мотивації; формування саморегуляції та дій самоконтролю; корекція самооцінки; розвиток та корекція емоційної та вольової сфери. Пропонуємо детальніше ознайомитися із змістом тематичних блоків програми.

Розширення кола уявлень про навколишній світ у молодших школярів з порушеннями слуху реалізується шляхом використання першого розділу занять щоденника на тему «Мое Я» та вправи до виконання яких ми залучали найближче оточення школярів: «Хто Я», «Мій настрій», «Моя улюблена пора року», «Що я люблю?», «Ким я хочу бути», «Допиши речення», «Мої улюблені кольори», «Який Я», «Класифікація картинок з об'єктами», «Магазин», «Піктограми», «Кульки» і т.д. Метою індивідуальних занять є вивчення рівня усвідомлення молодшим школярем себе як особистості, своєї статевої приналежності і віку, інтересів та вподобань, індивідуальних особливостей, рівня розвитку самооцінки, соціальної зрілості, засвоєння моральних норм, професійних нахилів, особливостей взаємостосунків з близьким оточенням, діагностика та корекція емоційної сфери (прояви тривожності, страхів, загальний настрій). Розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів з порушеннями слуху відбувається за допомогою комплексу занять другого розділу щоденника «Мої здібності» та вправ групової роботи: «Порівняй за формою», «Що зайве», «Знайди пару», «Чого не вистачає», «Домалюй малюнок», «Запам'ятай фігури», «Оживи предмет», «Хто їде першим», «Познай фігуру», «Що зайве?», «Знайди будинок», «Заховалась цифра», «Нові друзі», «Кошенята», «Лото», «Слова», «Лото», «Цікавий день». Формуванню позитивної навчальної мотивації сприяють вправи групової форми роботи: «Портфель», «Успіх», «Відчуття та увага», «Успіхи та відчуття», «Успіхи та відчуття», «Подолання невдачі», «Слова», «Кольорова коробка», «Цікавий день», «Хитра буква». Наступний блок нашої програми передбачає формування саморегуляції та дій самоконтролю у молодших школярів з порушеннями слуху і використання вправ «Стийкий олов'яний солдатик», «Раз, два, три... Завмри!», «Зоопарк», «Скульптура», «Командир», «Чарівні перетворення», «Пари слів». Корекція самооцінки та емоційної сфери дітей з порушеннями слуху вимагає як індивідуальної так і групової форми роботи: заняття із усіх трьох розділів щоденника, психогімнастичні вправи та завдання групової форми роботи: «Мої друзі», «Що я вмю робити», «Що я люблю робити», «Долоня», «Роздуми», «Як вдіяти», «Танці звірят», «Кільце», «Скульптура», «Голка і нитка», «Сонячні промінчики», «Потяг», «Ведмеді».

Висновки. Особливості психічного розвитку молодших школярів з порушеннями слуху та проведені емпіричне дослідження вказують на недостатній рівень сформованості мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху та необхідність розробки спеціальної програми щодо її формування. Саме корекційні заходи спрямовані на розвиток навичок спілкування, мовленнєвої системи та усного мовлення, психічних функцій, соціальних та рухових навичок, емоційно-вольової сфери, позитивної мотивації навчальної діяльності, позитивного відношення до школи, ціннісних орієнтацій, морального розвитку сприяють розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху. Представлена програма є досить інформативною, структурованою, насиченою, враховує особливості онтогенетичного становлення особистості молодшого школяра.

Перспективним вбачаємо апробацію програми розвитку мотиваційної сфери учіння у молодших школярів з порушеннями слуху.

Література

1. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд – во Смысл; Изд – во Эксмо, 2006. – 1136 с., ил. – (Библиотека всемирной психологии).
2. Малафік І. В. Дидактика: Навчальний посібник. / І. В. Малафік. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.
3. Михаленкова И. А. и др. Практикум по коррекции психического развития детей с нарушениями слуха. / И. А. Михаленкова, Н. В. Анисимова, Н. В. Мирошниченко, К. В. Дроздовская. – СПб.: Каро, 2006. – 216 с.
4. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха / Л. П. Назарова. – М.: Коррекционная педагогика, 2001. – 287 с.
5. Подоляк Л. Д. Основы вікової психології. Навч. посібник. / Л. Д. Подоляк. – К.: Главник, 2006. – 112 с.– (серія «Психологічний інструментарій»).
6. Психогімнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. – С.Пб.: Речь, Институт тренинга, 2000.– 256 с.
7. Речицкая Е. Г., Сошина Е. А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха [Текст] : Учебное пособие для студентов педагогических вузов по специальности 031600 – «Сурдопедагогика» / Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина. – Москва.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 126 с.
8. Синяк В. А., Нудельман М. М. Особенности психического развития глухого ребенка: Учебное пособие для студентов.–заочн. пед. ин-тов./ В. А. Синяк, М. М. Нудельман. – М.: Просвещение, 1975. – 110 с.
9. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др]; под ред. В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посібник.– 2-ге вид., випр. і доп./ М. М. Фіцула.–К.: Академвидав, 2007. – 560 с. (Альма-матер).
11. Шипицина Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе. / Л. М. Шипицина.– СПб.: Речь, 2009.– 203 с.

УДК 159.9.072.043

Психологічні чинники боєготовності до дій в екстремальних ситуаціях.

Чміль М.О., ТкачК.Ю., Шорохова Г.М.

В роботі надані результати досліджень основних реакцій і емоцій, молодих працівників міліції під впливом екстремальних ситуацій. Експериментальні дослідження, підтверджують актуальність і значимість даного напрямку. В результаті чого на базі отриманих знань і вже відомих наукових результатів отримали результати стосовно фізіологічних змін, у молодих працівників міліції, під впливом екстремальних ситуацій, а саме, було встановлено вплив емоційного напруження молодих працівників міліції на їх безпеку.

Ключові слова: екстремальна ситуація, працівники міліції, психологічна готовність.

В работе предоставленные результаты исследований основных реакций и эмоций, молодых работников милиции под влиянием экстремальных ситуаций. Экспериментальные исследования, подтверждают актуальность и значимость данного направления. В результате чего на базе полученных знаний и уже известных научных результатов получили результаты относительно физиологических изменений, у молодых работников милиции, под влиянием экстремальных ситуаций, а именно, было установлено влияние эмоционального напряжения молодых работников милиции на их безопасность.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, работники милиции, психологическая готовность.

In this work are presented results of researching reaction and emotion the young police man under influence extreme situations. Experimental restarching, are confirm urgency and value given directions. With the result on the grounds of got know pod and already know scientific result has got results for physiological change beside young policeman under influence extreme situation, as follons, was installed influence of the emotional voltage young policeman on their safety.

Keywords: extreme situation, militia officers, psychologican readiness.

Постановка проблеми. Важко не перебільшити значення досліджень психологічної готовності до будь-яких дій, а особливо до дій в екстремальних ситуаціях. Працівники міліції в своїй професійній діяльності постійно стикаються з небезпеками, з ризиком для життя. Від їх готовності до дій залежить не тільки від виконання поставлених задач, а також особиста безпека, безпека підлеглих та громадян, які знаходяться у небезпеці.

Міліція України – державний озброєний орган виконавчої влади, який захищає життя, здоров'я, права і свободу громадян, власність, природне середовище, інтереси суспільства і держави від протиправних посягань[1:4].

Боєготовність міліціонера складається з великої кількості складових: професійного рівня, фізичних та психологічних здібностей, впевненості у власній правоті і у верховенстві закону, ступеню захищеності, достатньої кількості працівників міліції та взаємодії між ними, елітарності підрозділу.

Боєготовність - здатність людини (підрозділів) розпочати і вести активні оперативні (бойові) дії в різних умовах. Боездатність - вміння, а також можливість виконувати будь-які дії в умовах бойового зіткнення.

Основна мета дослідження: полягає у визначенні психологічних чинників боєготовності молодих працівників міліції у системі професійної підготовки [2:25]. Завдання дослідження:

- підвищення рівня боєготовності за рахунок психологічної підготовки;
- визначення боєготовності молодих працівників міліції та її критеріїв;
- аналіз факторів, які впливають на боєготовність працівників міліції;

Аналіз останніх досліджень. В результаті опитування офіцерів міліції різних підрозділів, з різних регіонів України, яке проходило з 2004 – 2010 рік, були отримані наступні результати. На питання, що в екстремальних ситуаціях не вистачало знань щодо забезпечення особистої безпеки позитивно відповіли 60.6% опитуваних. При чому зі збільшенням стажу роботи в ОВС цей показник збільшується і сягає 83.3%. А з урахуванням того що 61.2% опитуваних підтвердили, що хоч раз знаходилися у вкрай небезпечній ситуації, а зі збільшенням стажу роботи цей показник сягає 91,7%. Звідси можна робити висновок, що майже у всіх випадках працівникам міліції не вистачало знань та навичок для забезпечення особистої безпеки.

Матеріали дослідження. Нами було розпочато дослідження боєготовності молодих працівників міліції, які щойно прибули на навчання.

Для визначення дослідження боєготовності, дослідні групи були сформовані на чотири групи (навчальні групи). На першому етапі ми провели заняття з двома групами курсантів першого курсу. Перед заняттями з першою групою одягали протигазу та фіксували час, з другою групою теоретично обговорювалося порядок одягання протигазу, дали завдання уявити процес одягання протигазів. А третя та четверта групи попередньо нічого не робили. Наступного дня норматив щодо одягання протигазів виконували всі чотири групи. Час за який вони виконували норматив фіксувався, при чому час вимірювався по останньому з групи. Кожна група тричі виконувала норматив, в результаті було отримано середній час одягання протигазів кожною групою.

До контрольної перевірки, виявилось, що 1-га група на першому тренуванні виконала завдання гірше за всіх (13.6 секунд). А кращий результат спостерігали у третьої групи, з якою попередньої роботи не проводили. Але після практичного відпрацювання нормативу, під час контрольної перевірки, у 1-ій групі час був найкращим.

Щоб пояснити отриманий результат ми провели аналіз факторів, які могли вплинути на результат. На курсантів впливали такі фактори, як служба діяльність, фізичні навантаження, психологічне навантаження і т.і. Найбільш суттєвим чинником, який впливав на час одягання протигазів курсантами навчальних груп, є наявність попереднього досвіду практичної підготовки, яку курсанти отримали в школах (Рисунок 1).

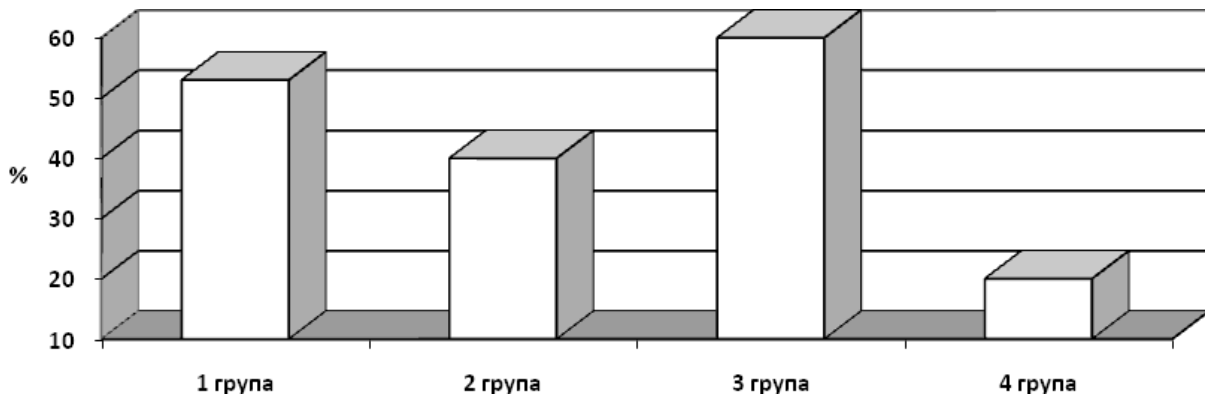


Рисунок 1. Частка курсантів від загальної кількості курсантів в навчальній групі, яка раніше одягала протигази.

В цьому випадку спрацювала механічна пам'ять, тобто навички, які вони здобули шляхом повторення дій на заняттях. Результати виконання нормативу (Рисунок 2) повністю співпадають з отриманими даними про наявність попереднього досвіду.

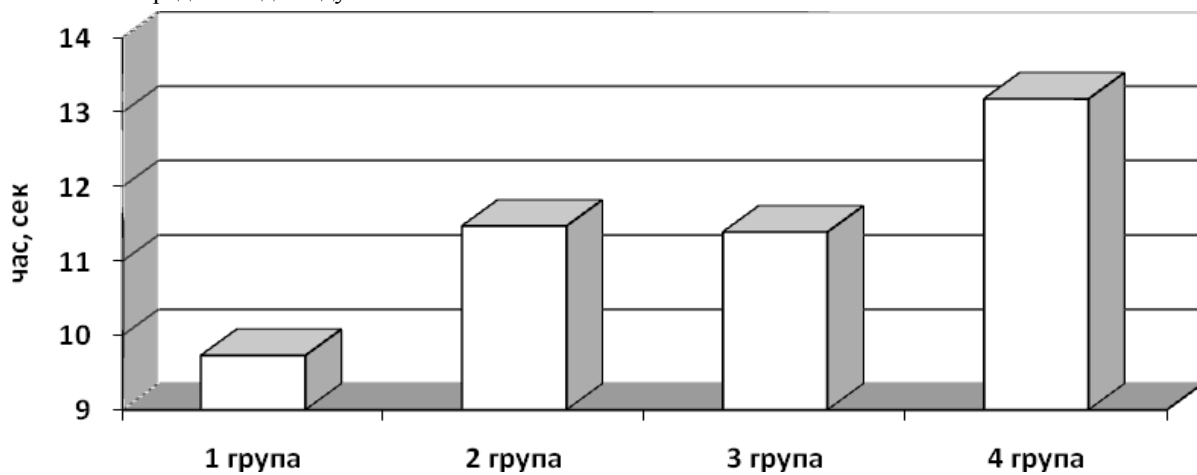


Рисунок 2. Кінцевий результат виконання нормативу навчальними групами.

Нами було порохована кількість звернень курсантів до медичної частини в кожній групі та провели підрахунок курсантів, які за останні пів року одягали протигази.

Показники кількості хворих відбиваються на якості виконання нормативів в групах. По-перше, відсутність трьох чи чотирьох осіб може спричинити відчуття неповноцінності групи та знизити її впевненість. По-друге, працездатність курсантів, які щойно захворіли чи одужали нижча за інших.

Друга частина експерименту виконувалася після використання методу «емоційної реабілітації». Цей спосіб підвищення боєздатності передбачав позитивне підкріплення попередніх результатів.

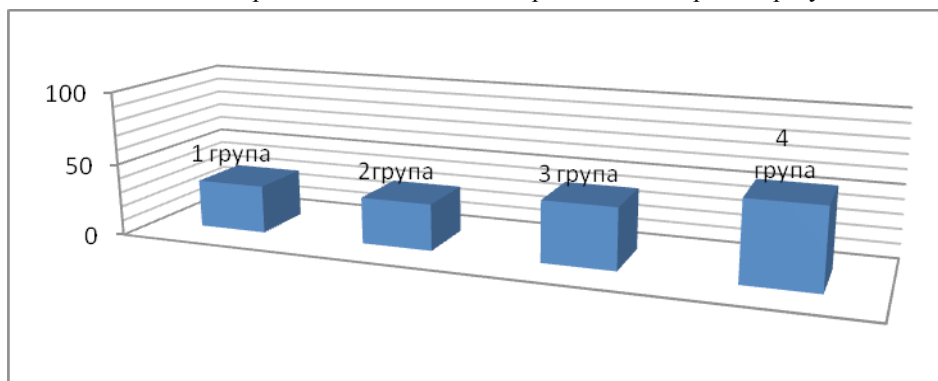


Рисунок 3. Кількість хворих за час КМБ

Другій групі повідомили, що вони виконали норматив швидше всіх груп, чим підняли їх бойовий дух. Після цього з цією ж групою уявили, як одягається протигази та надали установку, що вони зможуть його одягти ще швидше. Свої сподівання ми підтвердили, група покращила свій результат. Але це дослідження ми провели через місяць, коли пройшов місячний період адаптації.

Підтвердження значення психологічної готовності до дій в екстремальних ситуаціях можна знайти і в статистичних даних. Особливо цікаво розглянути ступінь боєготовності спеціальних підрозділів. Ще одним

показником боєздатності підрозділів спеціального призначення є той факт, що за усі роки чеченської війни у полон не здався ні один борець внутрішніх військ, який має особливу відзнаку «краповий берет».

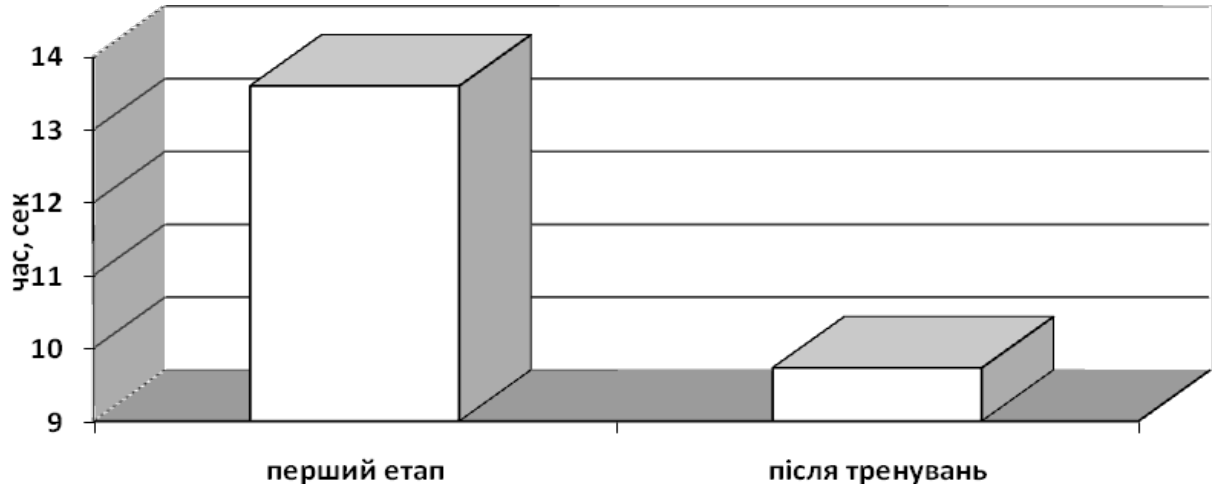


Рисунок 4. Результати нормативів першої групи перший та другий раз.

Отже, в результаті нашого дослідження ми прийшли до таких висновків:

Психологічна готовність є найбільш суттєвою складовою, яка підвищує боєздатність працівників міліції, особливо при діях у екстремальних ситуаціях. Великий спектр цих чинників потребує подальших досліджень. Дослідження психологічних чинників, які впливають на боєготовність правоохоронців, необхідно продовжувати. Особливий інтерес викликають експериментальні дослідження не з молодими бійцями, а з досвідченими працівниками міліції, особливо підрозділів спеціального призначення.

Література

1. Закон України «Про міліцію»
2. Наказ МВС України № 759 від 21.10.2009р «Про стан професійної підготовки та безпеки особового складу ОВС України та заходи щодо їх вдосконалення».

Мотивація жіночої злочинності

Шевченко Л.О.

В статье рассмотрены доминантные мотивы корыстных и насильственных преступлений, а так же особенности мотивации женщин-преступниц, совершивших корыстные или насильственные преступления.

Ключевые слова: мотивация, мотив, корысть, женщины-преступницы.

У статті розглянуто домінуючі мотиви корисливих та насильницьких злочинів, а також особливості мотивації жінок-злочинниць, які вчинили корисливі або насильницькі злочини.

Ключові слова: мотивація, мотив, корисливість, жінки-злочинниці.

Predominant motives of mercenary and violent crimes, and also the peculiarities of female-criminals' motivation, who committed such type of crimes are considered in the article.

Key words: motivation, motive, mercenariness, female-criminals.

Постановка проблеми Проблема мотивації та мотивів поведінки і діяльності є однією з найважливіших як в психології, так і в науці кримінального права. Втім, вивчення мотивації та мотивів жіночої злочинності дотепер є фрагментарним у дослідженнях правознавців, кримінологів, психологів. В цілому для сучасної психології характерний стійкий інтерес до вивчення мотиваційної сфери, тільки за останнє десятиріччя вийшли фундаментальні праці Е.П.Ільїна, Д.О.Леонтьєва, С.Г.Московичева, Н.Г.Кокуріної, В.А.Бодрова, С.С.Занюка, С.А.Шоткінова та ін. Поняття «мотив» (франц. *motif*, за лат. *moveo* – рухати, штовхати), означає спонування до діяльності, або спонукальну причину вчинків особи [13, с.840]. Зазвичай у психології мотив пов'язується із функцією спонування та зі спрямованістю діяльності, тобто він є підґрунтям для вибору цілей, заходів та засобів дій особистості. Мотив – це внутрішня суть поведінки людини, отже ні усвідомлення суспільної небезпеки своєї дії, ні передбачення суспільно небезпечних наслідків не можуть бути зрозумілі поза цією психологічною дефініцією. Навить правильне встановлення суб'єктивної сторони злочину не можна уявити без вивчення та розкриття мотиву злочину.

Аналіз досліджень та публікацій з даної проблеми У теоріях мотивації поняття мотиву, безперечно, центральне, разом з тим його зміст неоднозначний. Слушною є думка вітчизняних психологів Г.В. Ложкина та А.Н.Плюща, які вважають що поняттям «мотив» у психології намагаються пояснити спонування до різноманітних видів діяльності: від інстинктивних дій та операцій до реалізації життєвих стратегічних планів, життя в цілому [3, с.91]. На думку Л.І.Божович, мотив це те, заради чого відбувається діяльність, на відміну від цілі, на яку вона спрямована [1, с.21], адже суттєвою стороною мотиву є не ціль, а відношення, крізь призму якого особа сприймає оточуючий її світ. Класик психології О.М.Леонтьєв визначив мотив як предмет потреби, тобто внутрішнє діє через зовнішнє і саме цим себе змінює [11, с.145]. На погляд Е.П.Ільїна, психологічні чинники (утворення), які приймають участь в конкретному мотиваційному процесі й зумовлюють прийняття людиною рішення, можна назвати мотиваторами (мотиваційними детермінантами), вони при поясненні підстав дії чи вчинку стають аргументами прийнятого рішення. Виділення мотиваторів має принципове значення, адже саме їх багато авторів називають мотивами. За Е.П.Ільїним, можливо виділити наступні групи мотиваторів:

- моральний контроль (наявність моральних принципів);
- переважання (інтереси, схильності);
- зовнішня ситуація;
- власні можливості (знання, вміння, якості);
- власний стан в даний момент;
- умови досягнення мети (затрати зусиль і часу);
- наслідки своєї дії, вчинку [8, с.85].

В процесі мотивації (при виборі мети й способів її досягнення) багато мотиваторів залишаються тільки «відомими», «розуміемими», а «реально діючими» стають тільки ті, які набувають найбільшу значущість для людини й призводять до формування спонування. Сформований мотив завжди діючий, тому що він містить в собі спонування до досягнення мети «тут і зараз». Якщо суб'єкт прагне до реалізації певної діяльності, то є підстави стверджувати, що у нього є мотивація [5, с.6]

Сучасна наука кримінального права достатньо насичена різного роду літературою в області мотивації злочинної поведінки. Очевидним фактом є те, що розуміння мотиву й мети зараз, у порівнянні з кінцем ХІХ – початком ХХст. зайняли стійке положення не лише в полеміці серед вчених в якості звичайного поняття для деякої категорії кримінальних справ, але й в якості достатньо зрілого, самостійного поняття суб'єктивного боку злочину. На погляд О.С.Капінус при вирішенні питання про можливість використання визначення мотиву й мети, даного психологами, в кримінальному праві, не варто забувати, що як мотив так і мета – це категорії, вироблені в рамках психології і тільки потім перенесені в кримінально-правову сферу. [9, с.80]

Один з провідних вчених правознавців академік В.Н.Кудрявцев мотивацію злочинної поведінки розуміє як процес формування мотиву злочину, його розвитку й оформлення, а потім і реалізації в фактичних злочинних діях. Він вважає, що мотивацію треба відрізнити від механізму злочинної поведінки як за обсягом, так і за змістом цих понять. Мотивація, з його точки зору, не охоплює всього механізму, тому що останній містить здійснення прийнятого рішення й самоконтроль. [10, с.45] Але В.Н.Кудрявцев не включає в мотивацію й оцінку ситуації суб'єктом, і передбачення їм наслідків своїх дій, і прийняття рішення. Виходить, що людина, скоюючи злочин, діє, як би наосліп, ситуативно, залежачи від імовірних подій, що розгортаються у площині соціального довкілля. В.В.Лунаєв вважає, що будучи динамічним процесом, мотивація пов'язана з усіма елементами злочинної поведінки: актуалізацією потреби, виникненням і формуванням мотиву, цілеутворенням, вибором

шляхів досягнення мети, прогнозуванням можливих результатів, прийняттям рішення. [12,с.58]. Крім того, в мотивацію В.В.Лунеев помістив і аналіз наслідків, і навіть розкаяння й вироблення захисного мотиву, що до мотивації, як процесу формування замислу злочину, явно не відноситься. Наслідком такої позиції є надто розширене розуміння мотивації. Протигірччя мають і в розумінні мотиву кримінологами, так Ю.М.Антонян, Д.А.Шестаков, В.В.Романов, А.Б.Блага, Ф.С.Сафуанов, О.А.Мартиненко розуміють мотив як спонукання: "усвідомлене спонукання (прагнення) до скоєння конкретного цілеспрямованого вчинку (вольового акту), який представляє суспільну небезпеку і передбаченого кримінальним законом в якості злочину"; "внутрішнє спонукання, яке викликає в особи рішучість скоїти злочин", "спонукання, яким керувалася особа, скоюючи злочин". Правда, спонукання в кримінологів – швидше підстави вчинку, а не імпульс, який примушує суб'єкта проявляти активність. Так, К.Е.Ігошев розуміє мотив злочинної поведінки як спонукання, яке сформувалося під впливом соціального середовища та життєвого досвіду, яке є внутрішньою безпосередньою причиною злочинної діяльності й виражає особистісне відношення до того, на що направлена злочинна діяльність[7,с.88]. Спираючись на те, що мотив злочинної поведінки – це спонукання, В.Н.Кудрявцев в той же час відмічає, що про мотив злочину можна говорити лише тоді, коли вже з'явилися чи формуються такі елементи злочинної поведінки, як об'єкт чи предмет впливу, мета чи засіб досягнення злочинного результату[10,с.58]. При цьому не уточнюється, йде мова про удавану чи про реальну мету й цілі її досягнення, тому цілком доречним є тільки один висновок: немає злочину – значить немає й злочинного умислу, мотиву. Але нездійснений намір не означає, що цього наміру не було. Очевидно, що В.Н.Кудрявцевим злочинна поведінка ототожнена зі злочинним мотивом, який у випадку відстрочки чи недосягнення в даний момент мети переходить в мотиваційну настанову. Людина ще не злочинець (і може ним так і не стати), але вже соціально небезпечна, оскільки має рішучість (намір) скоїти злочин. Отже, погодимося, що мотив злочину – це зумовлені певними потребами внутрішні спонукання до досягнення певного суспільно небезпечного результату, які викликають у особи рішучість скоїти злочин. Ознаками (властивостями) мотиву злочину є по-перше, його вольовий і усвідомлений характер; по-друге в основі мотиву лежить система (як викривлених, так і нормальних) потреб людини, серед яких спостерігається явна перевага природних і матеріальних потреб над духовними; по-третє мотив носить соціально-психологічний характер, внаслідок чого підлягає оцінці з урахуванням морального аспекту; і нарешті мотив має суб'єктивно-об'єктивний характер, бо перебуває в постійному розвитку, зміні та перетворенні під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників.

Мета дослідження: вивчити складові мотиваційної сфери особистості жінок-злочинниць, які вчинили корисливі, насильницькі та корисливо-насильницькі злочини.

Дослідження проводилося на базі Качанівської виправної колонії Харківської області, де відбувають покарання жінки вперше засуджені до позбавлення волі. Вибірка була обмежена за ознаками кримінального діяння, обсяг вибірки досліджуваних жінок 163 особи. Першу групу складають жінки-злочинниці, які скоїли корисливі та корисливо-насильницькі злочини, 92 особи, у віці 23-47 років. До другої групи випробуваних увійшли жінки, що відбувають покарання за вчинення насильницьких злочинів, 71 особа, у віці 27-56 років. В це число не були включені особи, які перебувають в явно вираженому депресивному чи апатичному стані та які проходять первинний курс лікування від алкоголізму або наркоманії. Для систематизації даних учасниць дослідження була складена картотека, яка включала кодоване ім'я, соціально-демографічні дані, статті КК України, строк покарання та ін.

У дослідженні були використані наступні методи: анкетування за спеціально розробленою для цього дослідження анкетною, яка містить питання щодо причин та мотивів злочину, оцінки власного матеріального стану до засудження, характеристики об'єктів посягання; метод аналізу документів, а саме вивчалися матеріали особових справ, зошити індивідуальної роботи, картотеки первинної діагностики психолога на цих засуджених; бесіда.

Вважається, що корисливо-споживацька мотивація характеризує мотиваційну структуру будь-якої злочинності. Результати дослідження дають підставу стверджувати, що мотивація корисливої жіночої злочинності має відмінності від мотивації насильницької жіночої злочинності.

Згідно статистичної звітності МВС України характерним складом злочину для жінок є крадіжки і шахрайства, тому не випадково переважна більшість засуджених жінок відбуває покарання в кримінально-виконавчій установі за корисливі злочини і саме крадіжки становлять найбільшу питому вагу 35%, шахрайства відповідно 19,1%, пограбування та вимагання 17,8%. Важко не погодитись з думкою А.Ф.Зелінського, який вказав, що найбільш розповсюдженим мотивом злочинної діяльності завжди була користь. Користь реалізується через протиправне та аморальне заволодіння чужим майном, правом на майно, або завдяки звільненню від майнових обов'язків та розходів. Отже, користь – складна соціально-економічна та правова категорія, що містить в собі ряд компонентів:

- прагнення до особистої наживи, яке виражається в бажанні збагатитися за рахунок незаконного вилучення майна (придбання всякого роду майнових благ);
- бажання позбавитися від матеріальних затрат (незаконне безоплатне користування послугами, що вимагають певного грошового та трудового еквіваленту), сплати аліментів, боргу та ін.;
- прагнення забезпечити майнову вигоду іншим особам. [6,с.138]

Таким чином, збагачення відбувається шляхом свідомого спричинення винним шкоди чужій власності. Особливістю корисливої мотивації є те, що предметом актуальної потреби злочинниць виступає чужа матеріальна цінність, яка придбається протиправним способом, а саме, наприклад, шляхом крадіжки. Зазначимо, що ця група злочинів зазнає «якісну» трансформацію, тобто якщо 10-15 років назад жінки вчиняли крадіжки державного, суспільного або колективного майна, то зараз відбувається більшість крадіжок майна громадян. Все частіше предметами крадіжок стають коштовні речі: мобільні телефони, техніка, ювелірні вироби, носильні речі та гроші. Зниження рівня життя населення призводить до вчинення більш примітивних

крадіжок, а саме: дитячих речей, продуктів харчування, парфумів, алкоголю, металевого побутового посуду, кольорових металів. Яскравим прикладом є злочин, який скоїла 25-річна непрацююча мешканка м. Полтави, яка вже раніше тричі була засуджена за вчинення крадіжок. Перебуваючи у квартирі свого співмешканця, вона побачила шкіряну куртку його матері вартістю 450 грн., яка висіла на вішалці, і вирішила її вкрасти. Взявши куртку, вона вилізла з нею у вікно та продала за 10 грн. невідомому чоловіку [16]. Майже всім опитаним злочинницям цієї групи притаманна установка на кримінальне заволодіння чужим майном, партикуляризм інтересів, соціальний паразитизм, життя за рахунок інших, перенесення відповідальності за свої вчинки на суспільство загалом.

Шахрайкам властиве вміння пристосовуватися до швидко змінюючихся умов економічного і соціального життя, розробляючи нові або удосконалюючи колишні способи кримінального обману. Шахрайства, які вчиняють жінки, може бути побутовим, професійним та фінансовим. Для половини опитаних злочинниць цієї категорії шахрайство було основним способом здобичі коштів для існування. Труднощі виявлення даного злочину пов'язані з небажанням потерпілих звертатися в міліцію, викликаним побоюванням бути скомпрометованим, а також невірою в ефективність роботи правоохоронних органів, до того ж вони не завжди усвідомлюють, що стали жертвами обману. В правовій літературі відмічався значний вплив віктимологічного аспекту на процес детермінації шахрайства, проте, крім власної жадності або етичної неохайності на сумнівні операції з малознайомими людьми потерпілих часто штовхають у край несприятливі життєві обставини. Це характерно для квартирних афер і медичного шарлатанства [6, с.176]. Найбільш поширеними способами шахрайства є: позичання грошей та цінних речей без наміру їх повернення власникові; псевдопосередництво в підкупі посадовців; фальсифікаційні обмани; шахрайство при операціях з нерухомістю або купівлі-продажу автомобілів; удаване сприяння в придбанні товарів; обман відносно предметів, речей, їх якісної сторони і кількості. Частіше за все дані діяння скоюються на ринках, біля магазинів, складів, баз, вокзалів. Шахраї діють в групі з наперед розподіленими ролями. Вони миттєво реагують на зміну ситуації і у разі виникнення небезпеки викриття заздалегідь передбачають можливі варіанти зникнення. Значного збитку завдає шахрайська діяльність цілих об'єднань, фірм, наприклад – фінансова група “Капітал”, діяльність якої нещодавно широко освітлювалася засобами масової інформації. Набувають поширення нові види банківських злочинів, пов'язані з шахрайським заволодінням грошовими коштами за допомогою фальшивих авізо і пластикових карток. Сучасна злочинність в банківській сфері є груповою, оскільки для проходження документації необхідна участь декількох осіб. Високий рівень кримінальної активності злочинниць, які вчинили такі злочини пояснюються, з одного боку, певною « фемінізацією » цієї галузі економіки, з другого боку, обмеженням можливості працевлаштування жінок. За умов сучасної економічної ситуації в країні жінок в першу чергу виштовхують із ринку праці, що призводить до зниження рівня життя, погіршення добробуту, тому зростає кількість злочинів, які засвоюють нові моделі економічної поведінки, нажал, кримінальної.

Зростання кількості випадків корисливо-насильницьких діянь є найбільш небезпечною тенденцією в структурі жіночої злочинності [2, с.215]. Аналіз статистичних даних Департаменту інформаційних технологій МВС за останні п'ять років дозволив встановити неухильне зростання кримінальної активності жінок у скоєні корисливо-насильницьких злочинів. За структурою корисливо-насильницька злочинність жінок майже не відрізняється від аналогічної злочинності чоловіків: так, у структурі цього виду злочинності грабіжи сягають за 70% (чоловіки-71,8%; жінки-73,3%), розбійні напади більше 20% (чоловіки-24,5%; жінки-21,3%), вимагання близько 3% (чоловіки-2,5%; жінки-3,4%). Така ситуація дає підстави стверджувати, що жіноча злочинність за ступенем суспільної небезпечності практично зрівнялася з чоловічою злочинністю. Атрибутивною ознакою даного виду злочинності є корисливий мотив у поєднанні з насильницьким способом посягань [4, с.227]. Вчинені злочини часто задовольняють лише утилітарні потреби та інтереси корисливо-насильницьких злочинців: їжа, алкогольні напої, секс, одяг, наркотичні речовини, інколи косметика. Майже 70% корисливо-насильницьких злочинниць пиячили, були залежні від наркотиків, втім, зловживання алкоголем та наркотиками може бути лише передумовою, а не причиною злочинної поведінки, для її реалізації потрібні ще додаткові зовнішні та внутрішні складові. Бажання «жити одним днем», користуватися тим, що «потрапило до рук» не сприяє формуванню гідної мотивації особистості та разом з невмінням продуктивно вирішувати життєві ситуації, може призвести до скоєння злочину. Отже, корисливий мотив умисної злочинної діяльності міститься в прагненні за чужий рахунок задовольнити будь-яку індивідуальну потребу шляхом вчинення злочину заради наживи та протиправного збагачення, задоволення миттєвих бажань, майнових інтересів. Підставами корисливого мотиву можуть бути тільки власні незадоволені потреби. Зазначимо, що французький соціолог Е.Дюркгейм висловив думку про те, що тільки біологічні потреби людини (їжа, сон тощо) обмежуються природним чином, для соціальних потреб ніяких обмежуючих механізмів не існує. Інколи фізіологічні потреби в їжі, теплі та ін. породжують правопорушення, які за деяких умов чи обставин життя людини, можуть бути вибаченні. Якщо матеріальні інтереси мають вагому перевагу над іншими, людина з певним криміногенним рівнем, щоб задовольнити свою тягу до благополучного комфортного існування, може вдатися до корисливого злочину. Не зважаючи на різноманіття злочинних корисливих спонукань, які притаманні цим видам злочинів, є можливість виділити домінуючу мотивацію у системі корисливої мотивації жінок, а саме паразитично - споживацьку, тобто користь виражає і перекохані потреби, і, зумовлює, як правило, стійку паразитичну орієнтацію людини.

Серед насильницьких злочинів, які вчиняються жінками, лєвова частка припадає на подружні вбивства. У нашому дослідженні майже 80% жінок скоїли вбивства чи нанесли тяжкі тілесні ушкодження своїм чоловікам, співмешканцям, коханцям. Певні злочини мають тенденцію скоюватися, здебільшого, жінками чи чоловіками. Так, насильницькі напади зі завданням тяжких тілесних ушкоджень, вбивства, пограбування й хуліганства частіше вчиняють чоловіки. Водночас високий відсоток жінок серед осіб, які скоюють економічні й посадові злочини [14, с.73], але в структурі як чоловічої, так і жіночої злочинності відсоток осіб, які скоїли

насильство в сім'ї, приблизно однаковий на протязі останнього десятиріччя. За результатами проведеного дослідження можливо виділити деякі мотиви подружніх вбивств: прагнення утримати чоловіка, який збирався піти з дому, розлучитися- 31%; незадоволеність внутрішніми стосунками - 27%; ревності та помста-24%; самоствердження -14%; корисливість-4%. Третина жінок, які скоїли вбивство, прагнули утримати чоловіка, який збирався піти з дому. Ведучою психологічно значущою якістю цієї категорії осіб є фундаментальна залежність від інших. Така залежність взагалі властива для вбивць, але у цьому випадку вона має своєрідну форму, виступаючи в формі "психологічного підживлення". Шлюбний партнер опиняється в ролі життєвозабезпечуючого чинника, і можливість кримінального результату такого контакту визначається неспроможністю даної особи чимось компенсувати неминучий розрив. Криміногенність жінок даного типу закладена в його автономній, незалежній від інших нежиттєздатності, з одного боку, і в здатності ставити інших в залежність від себе, з іншого. Не міркуючи ці жінки вбивають свій "життєвозабезпечуючий чинник" у вигляді близької людини, яка різко й демонстративно розкриває її нежиттєздатну сутність і цей момент сприймається злочинницею як погроза усталеному життю. Тривала конфліктогенна ситуація у сім'ї та незадоволеність сімейними стосунками є другим по значущості мотивом подружніх вбивств. Так, наприклад, засуджена Н., 43 років, скоїла вбивство власного чоловіка, з яким прожила в шлюбі 14 років. Мешкали у сільській місцевості в будинку матері чоловіка. Мати чоловіка зловживала спиртними напоями, а також виготовляла саморобні спиртні напої і продавала їх. Оскільки проживали вони разом, мати чоловіка схиляла його до вживання спиртних напоїв, висміюючи його відмову від вживання спиртного як слабкість. Чоловік знайти стабільну роботу не зміг, перебував випадковим заробітчанином і поступово втягнувся в побутове пияцтво. На неодноразові прохання Н. дільничний проводив з чоловіком бесіди, які ніяк на нього не впливали. Перебуваючи в стані алкогольного сп'яніння чоловік Н. поводився агресивно, бив її, ревнував, виказував незадоволення, злився. Під час однієї з сварок, яка переросла в обопільну бійку, Н. завдала удар чоловіку маленькою чавунною сковорідкою в область голови, від якого той через три години помер. Отже, спонукання до скоєння вбивства члена сім'ї є результатом конфліктного та складного процесу сімейного життя. Доречною є думка фахівця-кримінофахілістика Д.А.Шестакова, який довів, що в умовах подружнього конфлікту, який передувє злочину, мотивування залежить від складності та суперечливості міжособистісних стосунків суб'єкту та їх фіксації в його поведінці. Мотивування може не лише правильно відображувати мотиви дії особи, але й перекручувати їх [15,с.67].

Ще одним вагомим мотивом вбивств, які вчиняють жінки, безпосередньо виникаючим із механізму збереження сімейної системи є ревності. Ревності як складне почуття містить недовіру, болісні сумніви щодо вірності, любові, відданості значущої особи. В психологічній та кримінологічній літературі є термін "вбивства пристрасті" (вбивство з ревності), який з'явився ще в ХІХст. у Франції. Невипадково такі злочини були та залишаються предметом пильної уваги громадськості. В злочинах, скоєних на ґрунті ревності, виявляється характерний для вбивць механізм поведінки, коли весь смисл життя концентрується в якомусь окремому її прояві, зокрема, в сексуальній ролі. В цьому механізмі різкого звуження форм життєпрояву людини, форм її актуального та потенційного існування, вбачається одне із специфічних джерел таких злочинів, як вбивства. Особливе місце в структурі особистості таких людей займає почуття ревності: бажання утримати партнера будь-якою ціною. Вивчення конкретних випадків дозволяє стверджувати, що відчуття реальності, зокрема у жінок-вбивць, пов'язане з психологічною сексуальною конституцією, тобто з усім комплексом психічних особливостей, в якому відображена функція даних осіб як сексуальних партнерів. Індивідуалізованих відношень за мотивами особистої симпатії часто в них не виникає. Нерідко вбивства, які кваліфікуються як скоєні "на ґрунті ревності", і вчиняються з метою захисту злочинницями свого перекрученого уявлення про жіночу роль, виражають спробу улюбий спосіб зберегти це уявлення. При аналізі таких злочинів звертає на себе увагу повна відсутність будь-яких згадувань про кохання як про основу взаємовідносин, жінки впевнені в припустимості скоєння злочину навіть за допомогою фізичної сили, якщо такі дії перешкоджають уходу чоловіка. Бажання самоствердитися є ведучим мотивом у 14% злочинниць, які скоїли подружнє вбивство. Під самоствердженням розуміється бажання особистості досягнути більш високої оцінки та самооцінки, підвищити самоповагу. У мінливих умовах під час трансформації суспільно-економічних відносин змінюється роль чоловіків та жінок, змінюється традиційний розподіл ролей в сім'ї. Успішність жінки в інших сферах життєдіяльності разом з несприятливою сімейною обстановкою (зловживання алкоголем в першу чергу) та небажанням знайти компроміс, призводить до наміру захистити свої «позиції», навіть, завдавши шкоду партнеру.

В мотивації насильницьких злочинів, які вчиняються жінками вигадливо переплітаються різні мотиви. Втім, з високою долею вірогідності можна виділити мотиви, які є різними формами прояву егоїзму та являють собою стійкі психологічні утворення особистості, що врешті-решт зумовлюють вибір цілей, засобів, дій; та мотиви, які хоча й виступають як спонукальні причини скоєння злочину, але, можуть бути викликані обставинами сімейного, особистого чи об'єктивного характеру і являють собою ситуативні утворення, що ініціюють окремі, часто ситуативні, дії або конкретну діяльність, зокрема, кримінальну.

Висновки Мотивація одне з основних понять, яке традиційно використовується для пояснення різноманітних дій та поведінки особистості у різних життєвих ситуаціях. Визначили особливості кримінальної мотивації та запропонували кримінологічні класифікації мотивів злочинної діяльності такі відомі правознавці як Б.С.Волков, В.В.Лунєєв, В.Н.Кудрявцев, А.Ф.Зелінський та ін. Але, визнаючи їх певну наукову цінність, не можна не відмітити, що основним недоліком цих класифікацій мотивів є невизначеність критерію, завдяки якому можна виділити ті чи інші групи мотивів, а властива їм кримінологічна спрямованість утруднює їх використання для розв'язання практичних проблем, що виникають в процесі розслідування та кримінально-правової кваліфікації злочинів.

Вивчення мотиваційної структури жіночої злочинності дає можливість зауважити, що мотивація

корисливої жіночої злочинності має відмінності від мотивації насильницької жіночої злочинності. Домінантною мотивацією у системі корисливої мотивації жінок, не зважаючи на різноманіття злочинних корисливих спонукань, які притаманні корисливим видам злочинів, є паразитично – споживацька, адже користь виражає і перекохані потреби особистості, і, зумовлює стійку паразитичну орієнтацію людини. В мотивації насильницьких жіночих злочинів виділяються мотиви, які є різними формами прояву егоїзму і являють собою стійкі психологічні утворення особистості, та мотиви, які викликані стресогенними умовами життя і являють собою ситуативні утворення, що можуть ініціювати ситуативні дії, зокрема, кримінальні. Послідовне вивчення мотивації жіночої злочинності фахівцями різних галузей сприятиме розумінню негативних тенденцій у структурі жіночої злочинності та профілактики злочинності в цілому.

Література

- 1.Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка/ Изучение мотивации детей и подростков [Текст]/ под ред. Л.И.Божович Л.В.Благонадежиной М.: Издательство «Наука»,1972. –328с.
- 2.Блага, А.Б. Жіноча корислива насильницька злочинність в Україні:сучасний стан проблеми.[Текст] /А.Б.Блага. // Вісник Луганського інституту внутрішніх справ. – 2000.– №1.– С.214-220
- 3.Бодров В.А. Нелинейная модель мотивационной сферы личности [Текст] / В.А.Бодров, Г.В.Ложкин, А.Н.Плющ //Психологический журнал. – 2001. – том 22. – №2. – С.90-100.
- 4.Головкін, Б.Г. Корислива насильницька злочинність жінок в Україні:сучасний стан, тенденції розвитку. [Текст] /Б.Г.Головкін// Питання боротьби зі злочинністю: зб. наук. праць /Акад. правових наук України, Ін-т вивч.пробл. злочинності. – Х.: Вид-во «Кроссрод», 2008.– Вип. 15. – С.227-236.
- 5.Занюк С.С. Психологія мотивації [Текст]: навч посібник/ С.С.Занюк. –К.: Либідь, 2002. – 304с.
- 6.Зелинский А. Ф. Криминальная психология. Научно-практическое издание. [Текст]/ А.Ф.Зелинский – К.: Юринком Интер, 1999. – 241с.
- 7.Игошев К.Е. Типология личности и мотивация преступного поведения [Текст]/К.Е.Игошев. –Горький.: изд-во «Горьковская правда», 1984. – 168с.
- 8.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. [Текст] / Е.П.Ильин.– СПб.: Питер, 2000. – 512с.
- 9.Капинус О.С. Убийства: мотивы и цели. [Текст] / О.С.Капинус. – М.: Изд-во ИМПЭ-ПАБЛИШ, 2003. – 384с.
10. Кудрявцев В.Н. Криминальная мотивация. [Текст] / В.Н.Кудрявцев. – М.: Издательство «Наука», 1986. – 248с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст]/ А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во «Смысл», 2004. – 325с.
12. Лунеев В.В. Преступное поведение: мотивация, прогнозирование, профилактика. [Текст] / В.В.Лунеев.– М. «Смысл», 1991. – 264с.
13. Мотив[Текст] //Советский энциклопедический словарь:/редкол.: А.М.Прохоров (председатель), М.: «Советская энциклопедия», 1988. – С. 654.
14. Суслowa О.І. Гендерна проблематика в пенітенціарній системі України [Текст] // Матеріали науково-практичної конференції: Впровадження гендерних підходів у діяльність правоохоронних органів України. – К.: Міленіум, 2005. – С.72-82.
15. Шестаков Д.А. Семейная криминология. [Текст] /Д.А.Шестаков. – СПб.: Издательство “Юридический центр Пресс”, 2003. – 389с.
16. Вирок Київського районного суду м. Полтави по справі №1-358/ 05 від 01.07.2005р.

УДК 159.923.3

Теоретичний аналіз підходів до визначення часової перспективи особистості

Яворовська Л.М., Хафізова Г.С.

В даній статті представлений теоретичний аналіз поняття часової перспективи особистості. Актуальність теми обумовлена різноманітністю теоретичних представлень в отношении розуміння часових орієнтацій. В статті розглянуті вітчизняні та зарубіжні теорії часової перспективи особистості, а також представлений огляд сучасних напрямків дослідження даного конструкту. Проаналізовано мотиваційний, типологічний, подійний та культурно-історичний підходи до визначення часової перспективи особистості. Представлено характеристику поняття «збалансована часова перспектива» у контексті досліджень Ф. Зімбардо.

Ключові слова: часова перспектива особистості, психологічний час, перспектива майбутнього, збалансована часова перспектива.

У даній статті представлений теоретичний аналіз поняття часової перспективи особистості. Актуальність теми обумовлена різноманітністю теоретичних уявлень щодо розуміння часових орієнтацій. У статті розглянуто вітчизняні та зарубіжні теорії часової перспективи особистості, а також представлений огляд сучасних напрямків дослідження даного конструкту. Проаналізовано мотиваційний, типологічний, подійний та культурно-історичний підходи до визначення часової перспективи особистості. Представлено характеристику поняття «збалансована часова перспектива» у контексті досліджень Ф. Зімбардо.

Ключові слова: часова перспектива особистості, психологічний час, перспектива майбутнього, збалансована часова перспектива.

The theoretical analysis of the concept of personality's time perspective is presented in the article. The topicality of the research is determined by the diversity of the theoretical concepts in understanding of time orientations. The paper deals with the domestic and foreign studies of personality's time perspective. The overview of modern directions of the study of this construct is presented. The analysis of motivational, typological, event-approach and cultural-historical approaches to the identification of personality's time perspective has been performed. The characteristics of the notion "balanced time perspective" is presented in the context of F. Zimbardo's studies.

Keywords: time perspective of personality, psychological time, future perspective, balanced time perspective.

За останні роки у вітчизняній та зарубіжній психології багато науковців зверталися до проблеми психологічного часу особистості. Зокрема, актуальною темою сучасних досліджень є проблема часової перспективи особистості. На сьогоднішній день існує декілька напрямків вивчення даного конструкту: дослідження взаємозв'язку часової перспективи з якістю життя (психологічне благополуччя, уявлення особистості про життєвий успіх), з ціннісно-сисловою сферою особистості [7; с. 3], саморегуляцією [9; с. 1], стратегіями організації часу, а також вивчаються особливості часової перспективи при особистісних кризах [11; с. 13]. Крім того, проводяться дослідження з метою вивчення зв'язку з різними психологічними феноменами: схильністю до ризикової поведінки, з різними видами аддикцій, тривожністю та ін. [15; с. 43].

З нашої точки зору, актуальність дослідження даної проблематики обумовлена тим, що саме збалансована часова перспектива, для якої характерна наявність компромісу між змістом репрезентацій минулого досвіду, бажаннями теперішнього та уявленнями про майбутні наслідки, є найбільш психологічно оптимальною для існування особистості у суспільстві. Теоретичне значення роботи пов'язано з відсутністю певної єдності у розумінні даного психологічного конструкту та різноплановістю методологічного інструментарію щодо дослідження часової перспективи особистості.

Отже, об'єктом нашого дослідження виступає психологічний час особистості, предметом – часова перспектива. Мета роботи полягає в аналізі підходів до визначення часової перспективи особистості. Завданнями роботи є: аналіз мотиваційного підходу до часової перспективи; розгляд часової перспективи як здатності до організації часу; аналіз культурно-історичного підходу до визначення часової перспективи; виявлення ролі часової перспективи у контексті подійного підходу; аналіз категорії «збалансована часова перспектива» особистості.

Вперше поняття часової перспективи використав К. Левін. Автор визначив часову перспективу як сукупність поглядів індивіда на його психологічне майбутнє і психологічне минуле [6; с. 198]. Дослідник підкреслював, що часова перспектива є включенням майбутнього і минулого, реального та ідеального плану життя в план даного моменту [4; с. 58]. Конструкт «часова перспектива» Л. Франк використав для характеристики принципу взаємозв'язку та взаємообумовлення минулого, теперішнього та майбутнього у свідомості та поведінці особистості [7; с. 4]. Автор також вважав, що часова перспектива культурно детермінована [8; с. 56]. П. Фресс використовував поняття часового горизонту як інтегральної характеристики розвитку часових уявлень і часових відношень особистості, які формуються в процесі життєдіяльності в соціумі [8; с. 56].

Ж. Нюттен (засновник бельгійської школи дослідження часової перспективи) розглядав даний конструкт як мотиваційне утворення. З точки зору дослідника, цільові об'єкти когнітивних і мотиваційних процесів визначають зміст часової перспективи, а темпоральні знаки, властиві цим об'єктам, створюють можливість її вимірювання. Ж. Нюттен чітко проводив відмінності між трьома поняттями, які зазвичай відносять до трьох аспектів психологічного часу. Перший аспект – це часова перспектива у власному значенні цього слова, яка характеризується протяжністю, глибиною, насиченістю, ступенем структурованості та рівнем реалістичності. Другий аспект – часова установка, тобто позитивна чи негативна налаштованість суб'єкта по відношенню до минулого, теперішнього чи майбутнього. Третій аспект – часова орієнтація – виступає як домінуюча спрямованість поведінки особистості на об'єкти і події минулого, теперішнього або майбутнього [10; с. 354-355]. Ж. Нюттен визначав часову перспективу як конфігурацію темпорально локалізованих об'єктів, які віртуально заповнюють свідомість у певній ситуації [10; с. 367]. Отже, автор виділяє об'єктивний компонент часової перспективи (об'єкти минулого та майбутнього, які становлять зміст часової перспективи) та темпоральний

вимір [10; с. 369]. Параметрами часової перспективи виступають: 1) протяжність, або глибина; 2) насиченість розподілу об'єктів в різні періоди минулого і майбутнього; 3) ступінь структурованості цих об'єктів – наявність або відсутність зв'язків між об'єктами або групами об'єктів; 4) ступінь яскравості та реалістичності сприйняття об'єктів суб'єктом як функція їх віддаленості в часі [10; с. 370]. Автор наголошує, що об'єкти часової перспективи є детермінантами, які регулюють поведінку особистості. Протяжна, реалістична і активна часова перспектива важлива для планування та здійснення поведінкових проєктів, оскільки майже всі важливі досягнення припускають наявність координованих і довготривалих структур, що включають цілі та засоби їх реалізації [10; с. 369]. Важливо зазначити, що Ж. Нюттен робив акцент на дослідженні часової перспективи майбутнього, яку вважав новим і своєрідним феноменом, що виникає за наявності певного мотиваційного стану. Спочатку це тільки загальна орієнтація, обмежена найближчим майбутнім, далі, завдяки наявності вищих когнітивних функцій та когнітивної трансформації потреб в цільові об'єкти і структури «засіб-мета», прогнозування все далі відходить від цієї ситуації та утворює поглиблену часову перспективу [10; с. 358].

В. Ленс (учень Ж. Нюттена) продовжував дослідження часової перспективи. Автор визначав перспективу майбутнього як особистісну рису, що має подвійне мотиваційне значення: вона породжується в мотиваційних процесах, є результатом мотиваційної цільової установки, а також впливає на досягнення мети [8; с. 57]. В. Ленс виділяв два аспекти перспективи майбутнього: когнітивний аспект, який дозволяє передбачати віддалене майбутнє, та динамічний аспект як здатність надавати цілям високу валентність [10; с. 577]. Т. Гісме вважав, що орієнтація на майбутнє виступає як загальна здатність передбачати, структурувати, проливати світло на майбутнє, що включає когнітивну розробку планів і проєктів та ступінь зацікавленості, включення в майбутнє [8; с. 57]. З. Залескі розглядав перспективу майбутнього в контексті поняття «особисте майбутнє» як здатності передбачати події майбутнього, ставити плани різного ступеня терміновості, орієнтуватися на різні можливості [8; с. 57].

У вітчизняній психології також існують дослідження, які наслідують основні положення бельгійської школи вивчення часової перспективи. Зокрема, Гінзбург М.Р. виділив структурні компоненти перспективи майбутнього: смислове майбутнє (особистісне проєктування себе в майбутнє) та часове майбутнє (планування) [13; с. 79-80]. Дослідження Стрижицької О.Ю. мало на меті вивчення емоційного образу майбутнього у різні вікові періоди. Концепція майбутнього, з точки зору автора, виступає як мотиваційна функція, що дозволяє особистості будувати свою поведінку згідно з цілями [13; с. 77-78].

Типологічний підхід до проблеми психологічного часу заснований на дослідженні особистості у контексті життєвого шляху та на ідеях філософсько-психологічної концепції Рубінштейна С.Л. про особистість як суб'єкта життя. Рубінштейн С.Л. вважав, що категорія особистісного часу розкривається через поняття активності, яка і виступає як реальна організація особистістю часу життя – використання часу, його множення, прискорення, періодизацію життя і т.д. [1; с. 20-21]. Абульханова-Славська К.О. запропонувала трьохкомпонентну структуру особистісної організації часу: 1) усвідомлення часу; 2) емоційне переживання часу; 3) практична організація часу або організація часу діяльності [1; с. 27]. Для аналізу способу організації життя особистістю автор запропонувала сукупність трьох понять: «життєва позиція», «життєва лінія», «життєва перспектива». Життєва позиція виступає як результуюча досягнень особистості, як певний потенціал для майбутнього. Під життєвою перспективою розуміється досягнутий рівень і певна якість життя (ціннісна, духовна, матеріальна), що відкриває особистості нові можливості самореалізації. Але якщо особистість об'єктивує себе в різних, не завжди оптимальних напрямках, траєкторія її життя переривається радикальною зміною життєвих позицій, супроводжується іноді нерозв'язними протиріччями. «Логіку» або траєкторію життєвого руху особистості автор позначила поняттям «життєва лінія», яка має висхідний або низхідний, переривчастий або безперервний характер [1; с. 26]. Крім того, Абульханова-Славська К.О. запропонувала класифікацію життєвих перспектив. Психологічна перспектива є власне когнітивною (свідомою) здатністю особистості передбачати майбутнє, прогнозувати його, структурувати і бачити себе в майбутньому. Особистісний потенціал, який містить мотиваційні наміри, пов'язаний з особистісною перспективою, тобто реальною особистісною можливістю реалізувати плани. Третя перспектива – життєва – створюється передуючим життям і виражається в життєвій позиції особистості [2; с. 109-110]. Подальші дослідження у рамках типологічного підходу пов'язані з експериментальними роботами Ковальова В.І., який ввів поняття «трансперективи» як певної здатності з'єднувати теперішнє, перспективу (майбутнє) і ретроспективу (минуле) [1; с. 29].

Культурно-історичний підхід до аналізу проблеми часової перспективи особистості був розроблений Толстих Н.М. З точки зору автора, часова перспектива виступає як задана культурою форма інтенціональності суб'єкта в єдності її темпоральних і просторових характеристик [17; с. 3]. Зазначимо, що проблема інтенціональності (спрямованості, орієнтації на майбутнє) як принципу організації психічної діяльності була розглянута Середою Г.К. Автор зазначав, що саме орієнтація на майбутнє як найбільш загальна мотиваційна та смислова установка є пояснювальним принципом для розгляду феноменів пам'яті [12; с. 12]. Толстих Н.М. розглядає у контексті принципу інтенціональності проблему часової перспективи особистості. Автор визначає часову перспективу як репрезентацію мотиваційної сфери, кожен елемент якої (мотив) являє собою нерозривну єдність предметного змісту мотиву (визначається його місцем у ціннісно-смисловому полі особистості – просторова характеристика) і передбачуваного періоду реалізації цього предметного змісту (часова характеристика). Такий підхід дозволяє досліджувати часову перспективу в якості специфічного хронологічного утворення [17; с. 3]. Автором розроблена концепція розвитку часової перспективи, що базується на культурно-історичному підході до розуміння особистості. Дана концепція розширює уявлення про онтогенез часової перспективи за рахунок введення принципу гетерохронії розвитку просторової та темпоральної складових індивідуального хронотопу. Дослідником було виявлено принципову відповідність моделі розвитку часової перспективи ідеї вікової періодизації Ельконіна Д.Б.: періоди переважного розвитку мотиваційної сторони діяльності співвідносяться з періодами, сензитивним для розвитку часової складової

хронотопу та волі як «органу майбутнього», а періоди переважного розвитку операціонально-технічної сторони – для розвитку просторової сторони хронотопу та довільності як здатності до володіння своєю поведінкою в актуальному, тут-і-тепер існуючому просторі своєї життєдіяльності [17; с. 46-47].

Представники подієвого підходу (Кронік О.О. та Головаха Є.І.) досліджували основні властивості часу в переживанні людини. Автори виділили три фактори, які є основними координатами простору переживань часу: «континуальність – дискретність часу», «напруженість часу», «емоційне ставлення до діапазону часу» [3; с. 88-94]. Згідно з теоретичними уявленнями у даному підході психологічний час відображає не тільки події минулого, теперішнього та майбутнього у їх хронологічній послідовності, а й цілісну, організовану систему обумовлених причинно-наслідкових зв'язків між цими подіями. Подібні причинні та цільові зв'язки є елементами суб'єктивної структури міжподієвих відносин – найважливішої характеристики суб'єктивної картини життєвого шляху як образу минулого (історія становлення особистості), теперішнього (переживання поточної життєвої ситуації) та майбутнього (плани, надії особистості) [5; с. 43]. З точки зору даної концепції, часова перспектива є полем для розгортання суб'єктивної картини життєвого шляху з усіма її подіями і зв'язками між ними [8; с. 58].

Сучасні дослідження часової перспективи особистості пов'язані з теоретичними уявленнями Ф. Зімбардо щодо даного конструкту. Автор вважає, що часова перспектива виступає як основний аспект у побудові психологічного часу, який виникає з когнітивних процесів, котрі поділяють життєвий досвід людини на часові межі минулого, теперішнього та майбутнього. Вважається, що часова перспектива має когнітивний, емоційний та соціальний компоненти. На її формування впливає багато факторів, окремі з них пов'язані з процесами соціалізації (культурні цінності та переважна релігійна орієнтація, вид освіти, соціально-економічний статус та сімейні моделі) [15; с. 42]. Ф. Зімбардо та А. Гонзалес виділяють два аспекти ставлення до минулого: негативний (минуле сприймається як неприємне та визиває відразу); позитивний (минулий досвід та час сприймаються як приємні, характерна ностальгія за минулим). Також виділяють два аспекти ставлення до теперішнього: гедоністичний – коли цінується насолода теперішньою миттю, без жалю про майбутні наслідки; фаталістичний – коли люди вірять у долю, вважають, що зміни неможливі. По відношенню до майбутнього відзначають тільки один аспект – загальна орієнтація на майбутнє, яка характеризується наявністю мети та планів, а також поведінкою, спрямованою на їх здійснення [14; с. 102]. Ф. Зімбардо також говорить про збалансовану часову перспективу – психологічний конструкт, який дозволяє гнучко переключатися між минулим, майбутнім та теперішнім у залежності від ситуаційних вимог, оцінки ресурсів або особистісних та соціальних оцінок. Поведінка особистості з такою часовою перспективою буде визначатися компромісом чи балансуванням між змістом репрезентацій минулого досвіду, бажаннями теперішнього та уявленнями про майбутні наслідки [16; с. 86].

На підставі проведеного теоретичного дослідження конструкту «часова перспектива» ми прийшли до наступних висновків.

1. На сьогоднішній день існує багато напрямків дослідження часової перспективи особистості (вивчення взаємозв'язку із психологічним благополуччям, уявленнями про життєвий успіх, визначення особливостей часової перспективи при особистісних кризах і т.д.). Важливо зауважити відсутність теоретичної єдності у розумінні даного конструкту.

2. Перші спроби визначити часову перспективу особистості пов'язані з дослідженням даного феномену як мотиваційного утворення. Зокрема, Ж. Нютген визначав часову перспективу як конфігурацію темпорально локалізованих мотиваційних об'єктів. Дослідження у даному напрямку поступово сфокусувалися на вивченні перспективи майбутнього як здатності передбачати події майбутнього, ставити плани різного ступеня терміновості, орієнтуватися на різні можливості.

3. З точки зору представників типологічного підходу до проблеми психологічного часу часова перспектива виступає як здатність до організації часу особистістю.

4. Представники культурно-історичного підходу визначають часову перспективу як задану культурою форму інтенціональності суб'єкта в єдності її темпоральних і просторових характеристик.

5. У рамках подієвого підходу часова перспектива виступає полем для розгортання суб'єктивної картини життєвого шляху особистості з усіма її подіями і причинно-наслідковими зв'язками між ними.

6. Сучасні дослідження базуються на визначенні часової перспективи Ф. Зімбардо як основного аспекту у побудові психологічного часу, який виникає з когнітивних процесів, котрі поділяють життєвий досвід людини на часові межі минулого, теперішнього та майбутнього.

У подальшому планується проведення дослідження з метою вивчення особливостей часової перспективи особистості у людей з різним рівнем соціального інтелекту.

Література:

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. — СПб.: Алетейя, 2001. — 304 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. — К.: Наукова думка, 1984. — 129 с.
4. Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 114 с.
5. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. — М.: Смысл, 2003. — 284 с.
6. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» // Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса. — М.: Изд-во МГУ, 1980. — С. 131-145
7. Мамедова Ж.С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и временной перспективы: автореф. дис. на получение науч. степени к. психол. н. — Москва, 2007. — 26 с.
8. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29. №4. — С. 54-65.

9. Моросанова В.И., Ванин А.В. Роль индивидуальных особенностей временной перспективы и осознанной саморегуляции при выборе профессии старшеклассниками [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. – № 5(13).
10. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
11. Овчинникова Ю.Г., Яксина И.А. Временная перспектива и кризисы зрелости // Психология зрелости и старения. – 2009. – №3. – С. 13-26.
12. Середа Г.К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта // Психология деятельности и познавательных процессов. Вестн. Харьк. ун-та. – № 253. – Харьков: Вища школа. Изд-во при Харьк. ун-те, 1984. – С. 10-18.
13. Стрижницкая О.Ю. Изменение эмоционального образа будущего у женщин в период поздней взрослости // Психология зрелости и старения. – 2008. – №3. – С. 76-88.
14. Сырцова А. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. №3. – С. 101-109.
15. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 41-54.
16. Сырцова А., Соколова Е.Т. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. – 2007. – №1. – С. 85-105.
17. Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: автореф. дис. на получение науч. степени д. психол. н. – Москва, 2010. – 54 с.

Особливості самоактуалізації студентської молоді

Ягнюк Я.К.

Статтю присвячено особливостям особистості і міжособистісним стосункам студентів з різним рівнем самоактуалізації. Обґрунтовано наявність взаємозв'язку особливостей особистості і міжособистісних стосунків студентської молоді з рівнем самоактуалізації. Показано, що рівень самоактуалізації не залежить від віку студентської молоді, оскільки роки навчання можуть бути витрачені на реалізацію інших значимих потреб. Виявлено взаємозв'язок рівня асертивності з рівнем самоактуалізації студентів, при цьому асертивність має свої особливості в залежності від рівня самоактуалізації молоді людини.

Ключові слова: самоактуалізація, студентська молодь, міжособистісні стосунки, асертивність, особливості особистості студентів.

Статья посвящена особенностям личности и межличностным отношениям студентов с разным уровнем самоактуализации. Обосновано наличие взаимосвязи особенностей личности и межличностных отношений студенческой молодежи с уровнем самоактуализации. Показано, что уровень самоактуализации не зависит от возраста студенческой молодежи, поскольку года обучения могут быть потрачены на реализацию других значимых потребностей. Выявлена взаимосвязь уровня асертивности с уровнем самоактуализации студентов, при этом асертивность имеет свои особенности в зависимости от уровня самоактуализации молодого человека.

Ключевые слова: самоактуализация, студенческая молодежь, межличностные отношения, асертивность, особенности личности студентов.

Article is devoted to the peculiarities of personality and interpersonal relationships of students with different levels of self-actualization. Substantiated the existence of the relationship of personality characteristics and interpersonal relationships of students with a level of self-actualization. It is shown that the level of self-actualization does not depend on the age of students, as years of training can be spent on the implementation of other important needs. The interrelation of the level with the level of self-actualization assertivnosti students with assertivnost has its own characteristics depending on the level of self-actualization of young people.

Keywords: self-actualization, students, interpersonal relationships, assertivnost, personality characteristics of students.

У сучасної молоді самоактуалізаційний потенціал значним чином блокується агресивним оточуючим середовищем. Формування суспільства, орієнтованого на споживання, створює нові цінності, що знаходяться у віддаленні від цінностей самоактуалізації, які сприяють оптимальному й здоровому функціонуванню, суб'єктивному благополуччю й наповненості життя людини, його конструктивності.

Тенденція самоактуалізації знаходиться в суб'єктивному протиріччі з актуальними цінностями сучасного суспільства, тому молоді люди схильні до зниження внутрішнього конфлікту й драматизму за рахунок психологічних стратегій.

Спроби актуалізувати внутрішні конфлікти створюють внутрішнє поле для суб'єктивного перегляду ролі й місця самоактуалізаційної тенденції у власному житті молоді людини. Саме тому вивчення самоактуалізації молоді особистості є вкрай важливим у сучасних умовах українського суспільства.

Метою цієї роботи було вивчення особливостей особистості і міжособистісних стосунків студентів з різним рівнем самоактуалізації.

Відповідно до мети роботи були поставлені завдання дослідження:

- 1) виявити взаємозв'язок рівня самоактуалізації з особливостями особистості і міжособистісних стосунків у студентської молоді;
- 2) визначити особливості міжособистісних стосунків студентської молоді з різним рівнем самоактуалізації;
- 3) визначити особливості особистості студентської молоді з різним рівнем самоактуалізації;
- 4) визначити особливості асертивності студентської молоді з різним рівнем самоактуалізації;
- 5) виявити залежність рівня самоактуалізації від віку студентської молоді.

Для реалізації поставлених завдань використовувалися наступні методики:

- 1) для вивчення особливостей особистості студентської молоді – методика «Велика п'ятірка» особистісних якостей» А.Г.Грецова;
- 2) для вивчення особливостей самоактуалізації студентів – модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості «САМОАЛ» А.В.Лазукіна в адаптації Н.Ф.Калиної;
- 3) для вивчення особливостей міжособистісних стосунків студентської молоді – методика діагностики міжособистісних стосунків Т.Лірі; тест «Асертивність» В.М.Львова.

Методи статистичної обробки матеріалу. Кількісна обробка отриманих у ході дослідження результатів передбачала використання методів математичної статистики (програмний пакет SPSS, 16 версія): методи множинної статистики (кореляційний аналіз Пірсона, U-критерій Манна – Уїтні, критерій незалежності χ^2).

Дослідницьку вибірку склали студенти 1-5 курсів Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна та Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» у віці 16-23 роки (середній вік – 19,5 років) у кількості 168 чоловік.

Для визначення особливостей особистості і міжособистісних стосунків у студентів з різним рівнем самоактуалізації були проаналізовані три групи досліджуваних, які були виділені методом контрастних груп: студенти з низьким рівнем самоактуалізації (27 чоловік), студенти з середнім рівнем самоактуалізації (114 чоловік) та студенти з високим рівнем самоактуалізації (27 чоловік).

Результати та їх інтерпретація. Для підрахунків кореляцій між даними було використано коефіцієнт кореляції r Пірсона, а за допомогою непараметричного U-критерію Манна-Уїтні здійснювався порівняльний

аналіз даних з високим і низьким рівнями самоактуалізації.

Взаємозв'язок рівня самоактуалізації з особливостями особистості і міжособистісних стосунків у студентської молоді.

Статистична перевірка достовірності взаємозв'язку рівня самоактуалізації з особливостями особистості і стосунків у студентської молоді здійснювалася за допомогою коефіцієнту r Пірсона та програми SPSS (16 версія).

Виявлена значима позитивна кореляція між усіма шкалами самоактуалізації, а саме: «орієнтація в часі», «цінності», «погляд на природу людини», «потреба в пізнанні», «креативність», «автономність», «спонтанність», «саморозуміння», «аутосимпатія», «контактність», «гнучкість у спілкуванні» корелюють з загальним показником самоактуалізації. Отримані дані говорять про те, що при збільшенні показника однієї з перерахованих вище шкал, загальний показник самоактуалізації також матиме тенденцію до підвищення. Це означає, що загальний показник адекватно відбиває всі вказані авторами тесту аспекти самоактуалізації.

Окрім цього, найбільше кореляцій із іншими шкалами самоактуалізації отримано за шкалою «орієнтація в часі». Це може говорити про те, що досліджувані у своєму особистісному розвитку активно реалізують принцип «тут і тепер», їх минуле, сьогоднішнє й майбутнє логічно пов'язані і час не представляється розірваним. При розвитку якостей, які мають на увазі в інших шкалах, може спостерігатися тенденція ще більшою мірою цінувати і насолоджуватися справжнім, актуальним моментом.

Шкала «орієнтація в часі» не корелює лише зі шкалою «саморозуміння». На нашу думку, це можна пояснити тим, що людям, які самоактуалізуються, властиве розуміння себе, але до цього вони приходять не відразу, а у більш зрілому віці через недостатній досвід, більшу орієнтацію на оточуючих і, можливо, недостатню кількість знань самих себе. Тому відсутність кореляції шкали «саморозуміння» зі шкалою «орієнтація в часі», а також рядом інших шкал («цінності», «погляд на природу людини», «потреба у пізнанні», «креативність») пояснюється через недостатній життєвий досвід досліджуваних.

Виявлена відсутність кореляції шкали «погляд на природу людини» зі шкалами: «потреба в пізнанні», «креативність», «автономність», «спонтанність», «саморозуміння», «контактність», «гнучкість у спілкуванні»; тобто, з переважною більшістю шкал. Такий результат також можна пояснити, виходячи з вікових особливостей досліджуваної вибірки, у якої ще не накопичився достатній життєвий досвід і знання, щоб сформулювати свою думку відносно понять «саморозуміння» та «погляд на природу людини». До того ж, за умов зміни українського суспільства молодій людині важче зорієнтуватися і скласти певну й постійну думку про людей, що оточують її.

Шкала «креативність» корелює з більшістю шкал (за винятком, шкали «саморозуміння» і шкали «погляд на природу людини»). Це ще раз підтверджує ідею про те, що людина, яка розвивається, є творчою й має творче відношення до життя.

Відсутні кореляції шкали «потреба в пізнанні» зі шкалами: «погляд на природу людини», «саморозуміння», «спонтанність». Тут, мабуть, вік можна назвати в якості чинника, що сприяє самоактуалізації. Значимі кореляції з іншими шкалами можуть вказувати на те, що студентська молодь, для якої характерний особистісний ріст і розвиток, прагне до нових вражень, нових знань, навіть, якщо вони не задовольняють їх потреби.

Шкала «автономність» також не корелює тільки з двома шкалами: «потреба в пізнанні» і «цінності». На наш погляд, це говорить про те, що досліджувані незалежно від того, чи розділяють вони цінності, виділені А.Маслоу [3], чи ні, розвиваючись, відчують себе вільними і незалежними.

Відносно шкали «цінності» спостерігається відсутність кореляції з такими шкалами як «спонтанність», «контактність» і «гнучкість у спілкуванні», «саморозуміння», «автономність». Це може говорити про те, що студенти, які самоактуалізуються, можуть не розділяти всі цінності, запропоновані А.Маслоу, оскільки вони були виділені в інший час і в іншій культурі. Проте, це не говорить про те, що у досліджуваних немає власної системи цінностей, оскільки вона може не повністю співпадати з системою цінностей, запропонованою А.Маслоу.

Слід зазначити, що виявлена значима позитивна кореляція шкали «аутосимпатія» з усіма шкалами самоактуалізації. Це говорить про те, що незалежно від того, яким чином здійснюється самоактуалізація, студенти, що самоактуалізуються, мають стійку адекватну самооцінку.

Особливості міжособистісних стосунків студентської молоді з різним рівнем самоактуалізації. Кореляційний аналіз між шкалами самоактуалізації і шкалами типів міжособистісних стосунків показав наступні результати.

Виявлені значимі кореляції між шкалою «авторитарність» і такими шкалами самоактуалізації як «креативність», «автономність», «саморозуміння», «аутосимпатія», «контактність» і загальним показником самоактуалізації.

Авторитарний тип стосунків є характерним для людей, які домінують, енергійні, компетентні, авторитетні лідери, що вимагають до себе повагу, наполегливі, в усьому прагнуть покладатися на свою думку. Шкала «автономність» може припускати такі якості як домінують, прагнення покладатися на свою думку, шкала «контактність» - лідерство, шкала «аутосимпатія» - компетентність, вимогу поваги, шкала «саморозуміння» - наполегливість (людина знає, чого хоче), прагнення покладатися на свою думку, шкала «креативність» може бути пов'язана з такою характеристикою як енергійність. Таким чином, ми бачимо, що авторитарний тип стосунків корелює з самоактуалізацією: чим більше проявляється самоактуалізація, тим яскравіше можуть проявлятися риси, властиві людині з авторитарним типом стосунків.

Спостерігається наявність кореляції між егоїстичним типом стосунків і такими шкалами самоактуалізації як «потреба в пізнанні», «автономність», «саморозуміння», «аутосимпатія», «контактність». Пряма кореляція зі шкалою «аутосимпатія» пояснюється тим, що егоїстичній людині властива орієнтація на себе, яка проявлятиметься в позитивній самооцінці. Кореляція зі шкалою «автономність» говорить про незалежність,

властиву людям з егоїстичним типом стосунків. Кореляція зі шкалою «контактність» може бути пояснена тим, що люди, у яких виражений егоїстичний тип стосунків, схильні до хвастошів, перекладання своїх проблем на інших людей. Кореляція зі шкалою «саморозуміння» можна пояснити тим, що люди з вираженим егоїстичним типом стосунків обачливі, знають свої позитивні якості, знають чого хочуть, у чому перевершують інших, тобто, в деякому розумінні, знають себе. «Потреба в пізнанні» корелює з переважаючим егоїстичним типом стосунків тому, що такі люди прагнуть бути над усіма, маніпулювати іншими, а це означає, що їм треба знати засоби, яким чином цього можна досягти.

Агресивний тип стосунків корелює тільки зі шкалою «автономність». Це означає, що при підвищенні рівня агресивності може спостерігатися підвищення рівня автономності. Причиною цього може бути те, що, охороняючи власну свободу і автономність, людина іноді повинна проявляти агресію.

Спостерігається зворотна кореляція між підозрілим типом стосунків і такими шкалами самоактуалізації як «орієнтація в часі», «цінності» і «погляд на природу людини». Людині з цим типом стосунків властиві такі риси як злісне сприйняття світу, злопам'ятство, розчарованість у людях. Усі ці риси протилежні до рис, які описуються в шкалі «погляд на природу людини»: віра в людей, у могутність людських можливостей, симпатія і довіра до людей, доброзичливість. Такі риси підозрілого типу як злопам'ятство, невдоволення, відчуженість по відношенню до світу протиставляються таким рисам, описаним в шкалі «орієнтація в часі», як: здатність жити сьогоднішнім і насолоджуватися актуальним моментом, не порівнюючи його з минулим. І цінності, запропоновані А.Маслоу, зокрема, самодостатність, справедливість, досконалість, унікальність протиставляються таким якостям, властивим підозрілому типу, як сприйняття світу, як ворожого і злого, схильність до сумніву в усьому, невдоволення всім, критичність, розчарованість.

Зворотна кореляція спостерігається між підпорядковуваним типом стосунків і такими шкалами як «орієнтація в часі», «автономність», «саморозуміння», «аутосимпатія», «контактність». Підпорядковуваний тип стосунків включає, що людина, якій він властивий, не має власної думки, є слабовільною. Ці риси протилежні до рис, описаних в шкалі «автономність», яка припускає прагнення до незалежності. Таким чином, при підвищенні рівня автономності може спостерігатися тенденція зменшення рівня підпорядкованості. Підпорядковувана людина ставить себе на останнє місце, отже, може спостерігатися зворотна кореляція зі шкалою «аутосимпатія», де людина характеризується позитивною самооцінкою. Окрім цього, підпорядковувана людина пасивна, слухняна, легко бентежиться. Ці якості говорять про низьку міру контактності. Така людина звикла завжди слухатися інших і не має власної думки, тобто їй важко зрозуміти, чого вона сама хоче, і хто вона є. Крім того, тому що вона завжди виконує чийсь обов'язки, вона не здатна насолоджуватися справжнім моментом.

Виявлена пряма кореляція між дружелюбним типом стосунків і шкалами: «цінності», «погляд на природу людини» і «креативність». Це може пояснюватися тим, що доброзичлива людина приймає інших, гнучка, компромісна, товариська, справедлива, проста завдяки наявності творчого відношення до життя й власної унікальності.

Пряма кореляція також виявлена між шкалами «потреба в пізнанні», «креативність», «цінності», «погляд на природу людини», «саморозуміння» і таким типом стосунків як альтруїстичний. Причиною цієї кореляції може бути те, що людині з альтруїстичним типом стосунків властиві такі риси: доброзичливість, по відношенню до інших людей проявляє співчуття, симпатію, турботу, ласку, вмє підбадьорити, чуїна.

Порівняльний аналіз груп з високим і низьким рівнями самоактуалізації показав, що існують достовірні відмінності між рівнем вираженості таких типів стосунків як авторитарний, егоїстичний, агресивний, альтруїстичний у студентської молоді з високим і низьким рівнями самоактуалізації. Авторитарний, егоїстичний і альтруїстичний типи міжособистісних стосунків більше виражені у студентської молоді з високим рівнем самоактуалізації, а агресивний тип - у студентської молоді з низьким рівнем самоактуалізації.

Авторитарний тип стосунків може бути властивий людям з високим рівнем розвитку самоактуалізації, оскільки такі люди припускають наявність власної думки, незалежної від думки інших, компетентність, енергійність, наполегливість.

Егоїстичний тип стосунків більше виражений у групи з високим рівнем самоактуалізації, можливо, через те, що люди, які самоактуалізуються, не надто критично ставляться до своїх недоліків і слабкостей, не обтяжені надмірним відчуттям провини, сорому і тривоги, приймають свою фізіологічну природу з задоволенням.

Альтруїстичний тип стосунків виражений більше у людей з високим рівнем самоактуалізації ймовірно тому, що людям, які самоактуалізуються, властивий громадський інтерес, який проявляється в глибокому почутті близькості з людьми, широму бажанні допомогти оточуючим поліпшити себе. Це прагнення виражається почуттям співчуття, симпатії і любові до усього людства.

У людей з низьким рівнем самоактуалізації більше виражений агресивний тип стосунків, який може бути пов'язаний з тим, що вони не відчувають вищеперелічених альтруїстичних спонукань і проявляють по відношенню до інших людей ворожість, схильні в усьому звинувачувати оточення, глузливі. Люди з високим рівнем самоактуалізації, у свою чергу, спокійно переносять слабкості інших.

Особливості особистості студентської молоді з різним рівнем самоактуалізації. Кореляційний аналіз Пірсона між рівнем самоактуалізації і компонентами особистості дав наступні результати: виявлено прямий зв'язок між рівнем відкритості і рівнем самоактуалізації ($r=+0.258$, $p\leq 0.01$) та зворотній зв'язок між рівнем нейротизму і рівнем самоактуалізації ($r=-0.213$, $p\leq 0.01$).

Прямий кореляційний зв'язок спостерігається між рівнем відкритості і такими шкалами самоактуалізації як «орієнтація в часі», «цінності», «погляд на природу людини», «потреба в пізнанні», «креативність» і «контактність». Відкритість до нового досвіду передбачає відкритість до нових контактів, до нових ідей (схильність до творчості), до нового досвіду (потреба в пізнанні), легкість орієнтування в нових ситуаціях, неупередженість, прагнення пізнати істину. Усі ці якості присутні у вище описаних шкалах самоактуалізації.

Отже, при підвищенні рівня відкритості може проявлятися тенденція до підвищення рівня самоактуалізації.

Простежується зворотній зв'язок між нейротизмом і такими шкалами самоактуалізації як «орієнтація в часі», «погляд на природу людини», «саморозуміння» і «аутосимпатія». Це говорить про те, що при підвищенні рівня нейротизму може спостерігатися тенденція до зниження рівня вищепереахованих шкал. Причиною цього може бути те, що люди з високим рівнем нейротизму емоційні, нестійкі до стресу, а ці якості перешкоджають саморозумінню і формуванню стабільної позитивної самооцінки. До того ж, довго переживаючи або перебуваючи в стресовому стані від попередніх подій, такі люди можуть пропускати справжні, менш значимі події.

Відсутність кореляції між екстраверсією і рівнем самоактуалізації може говорити про те, що процес самоактуалізації не залежить від того, чи спрямована особа на зовнішній (екстраверт) або на свій внутрішній світ (інтроверт).

Не виявлено кореляції між загальним рівнем самоактуалізації і доброзичливістю. Проте, спостерігається прямий кореляційний зв'язок між шкалою «погляд на природу людини» і доброзичливістю ($r=+0.225$, $p \leq 0.01$). Це може говорити про те, що при розвитку таких якостей як віра в людей, симпатія і довіра до людей підвищується тенденція до доброзичливості. На нашу думку, це відбувається тому, що в саму характеристику шкали «погляд на природу людини» входить таке поняття як доброзичливість.

Відсутня кореляція між шкалою «свідомість» і загальним показником самоактуалізації, але існує прямий зв'язок між свідомістю та шкалами «орієнтація в часі» ($r=+0.235$, $p \leq 0.01$) і «потреба в пізнанні» ($r=+0.177$, $p \leq 0.05$). Це може бути пояснено тим, що при високому рівні свідомості люди пунктуальні, цілеспрямовані, а значить, - орієнтуються в часі. А наявність прямої кореляція між рівнем свідомості і прагненням до пізнання може говорити про те, що при підвищенні рівня свідомості може спостерігатися підвищення потреби до пізнання. Причиною цього може бути те, що такі якості як цілеспрямованість і наполегливість пов'язані з бажанням пізнання нового.

Порівняльний аналіз груп з високим і низьким рівнями самоактуалізації показав, що існують достовірні відмінності між нейротизмом і відкритістю у студентської молоді з високим і низьким рівнями самоактуалізації. Нейротизм більше виражений у групі досліджуваних з низьким рівнем самоактуалізації, а відкритість - з високим рівнем самоактуалізації.

Вираженість нейротизму у студентської молоді з низьким рівнем самоактуалізації може бути пов'язана з тим, що для нейротизму характерна емоційна нестійкість, низька пристосованість до стресу. А для людей, що самоактуалізуються, характерне збереження спокою і незворушності, коли їх досягають особисті нещастя і невдачі.

Відкритість більше виражена у студентської молоді з високим рівнем самоактуалізації, можливо, тому, що самоактуалізації властива висока потреба в пізнанні, яка включає жадобу до нового, інтерес до об'єктів, що припускає відкритість новому досвіду, легкість сприйняття нового.

Особливості асертивності студентської молоді з різним рівнем самоактуалізації. Кореляційний аналіз між рівнем самоактуалізації та асертивністю дав наступні результати: при підвищенні рівня самоактуалізації рівень асертивності має тенденцію до підвищення ($r=+0.197$, $p \leq 0.05$). Це підтверджує ідею А.Маслоу [] про те, що самоактуалізація проявляється в асертивній поведінці (відповідальній, незалежній), у готовності відстоювати свої позиції, у наявності здібностей людини прислухатися до самої себе, тобто, орієнтуватися не на думку інших, а на свій досвід, «прислухатися до голосу імпульсу».

Порівняльний аналіз груп з високим і низьким рівнями самоактуалізації показав, що існують достовірні відмінності особливостей асертивності у досліджуваних з високим і низьким рівнями самоактуалізації, а саме: у студентської молоді з високим рівнем самоактуалізації рівень асертивності вище. Це може бути пояснено тим, що самоактуалізація припускає наявність такої риси як асертивність, яка розуміється як відповідальність, здатність покладатися на свою думку і бути незалежним.

Залежність рівня самоактуалізації від віку студентської молоді. Статистична перевірка достовірності залежності рівня самоактуалізації від віку студентської молоді здійснювалася за допомогою критерію незалежності χ^2 та програми SPSS (16 версія). Виявлено, що рівень самоактуалізації не пов'язаний з віком досліджуваної вибірки (Таблиця 1). Це підтверджується відносно невеликим значенням критерію χ^2 (39,779) та достатньо високим значенням р-рівня ($p=0,228$), тобто низькою статистичною значущістю.

Таблиця 1

Залежність рівня самоактуалізації від віку студентської молоді

	Значення	Ст. св.	Асимпт. значим. (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	39,779 ^a	34	0,228
Відношення правдоподібності	52,384	34	0,023
Залежність (лінійна-нелінійна)	1,778	1	0,182
Кількість допустимих випадків	82		

Враховуємо, що $n=82$ (кількість досліджуваних).

Рівень самоактуалізації студентів старших курсів не являється вище, ніж рівень самоактуалізації студентів молодших курсів. На наш погляд, це говорить про те, що різниця у віці студентської молоді не є значимою і необхідною для зміни рівня самоактуалізації. Причиною цього може бути те, що різниця у віці не є великою і студентська молодь потрапляє під одну вікову категорію, яка зайнята одним видом діяльності, що у цей період не відбувається перехід на інший етап вікового розвитку. Таким чином, ми можемо зробити

висновок, що навчання в університеті не гарантує розвиток самоактуалізації, роки навчання можуть бути витрачені на реалізацію інших значимих потреб.

Висновки

1. У студентської молоді з високим рівнем самоактуалізації більше виражені такі типи міжособистісних стосунків як авторитарний, егоїстичний і альтруїстичний, а у студентської молоді з низьким рівнем самоактуалізації - агресивний. Наявність авторитарного і егоїстичного типу говорить про те, що тенденція до самоактуалізації, яка вимірюється опитувальником, може маскуватися під інші особистісні тенденції, у тому числі, і негативні утворення.

2. У студентської молоді з низьким рівнем самоактуалізації спостерігається більш високий рівень нейротизму, а у студентської молоді з високим рівнем самоактуалізації - відкритості.

3. У студентської молоді з високим рівнем самоактуалізації асертивність виражена більше, ніж у студентської молоді з низьким рівнем самоактуалізації.

4. Рівень самоактуалізації не залежить від віку студентської молоді.

В якості перспективи подальшого дослідження можна запропонувати розглянути шляхи розвитку самоактуалізації в сучасному українському суспільстві, створити методичні рекомендації для особистісного росту студентської молоді, які можуть бути використані при розробці програми соціально-психологічної підтримки студентів, що самоактуалізуються.

Література

1. Вахромов Е.Е. Самоактуализация и жизненный путь человека. – М.: ПИРАО, 2002. - С. 147-164.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. - М.: МГУ, 1982. - С. 108-117.
4. Наследов А.Д. SPSS 15: профессиональный статистический анализ данных. – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.

УДК 159.922.1- 055.2

Особистісні особливості дівчат, які ідентифікували себе з батьком

Якименко О.Ю.

В статті описані етапи психосексуального розвитку жінок і девіації, можливі в ході цього розвитку. Проаналізовані ранні детско-родительські стосунки в сім'ях з дочками. Розглянуто особливості життєвого стилю дівчат, ідентифіцировавшись з отцем в ході свого психосексуального розвитку. Проаналізована структура полоролевої сфери дівчат, ідентифіцировавшись з отцем в ході свого психосексуального розвитку.

Ключевые слова: психосексуальное развитие; жизненный стиль; полоролевая сфера; идентификация.

В статті описано етапи психосексуального розвитку жінок та девіації, які можливі в ході цього розвитку. Проаналізовано ранні дитячо-батьківські стосунки в сім'ях з доньками. Розглянуто особливості життєвого стилю дівчат, які ідентифікувалися з батьком під-час свого психосексуального розвитку. Проаналізовано структуру статевої сфери дівчат, які ідентифікувалися з батьком під-час свого психосексуального розвитку.

Ключові слова: психосексуальний розвиток; життєвий стиль; статева сфера; ідентифікація.

The article deals with personal peculiarities for girls, who had identified with their father. The stages of psychosexual development and its possible deviations are described. The early relations between parents and daughters and their influence on psychosexual development are analyzed. The main types of life-styles for girls, who had identified with their father, are shown. The specific of gender-role sphere's structure for girls, who had identified with their father, is represented.

Key words: psychosexual development; life-style; gender-role sphere; identificatoin.

Актуальність. Останнім часом у стосунках чоловіків і жінок спостерігаються негативні тенденції, зокрема в Україні, згідно з даними демографічної статистики, кожен другий шлюб розпадається, смертність домінує над народжуваністю, кожного року робиться від 280 до 350 тисяч абортів [1]. Окрім факторів економічного плану, серед соціально-культурних причин такої ситуації можна назвати і феміністичні заклики до гендерної рівності, й толерантність до неосексуальних практик, і лояльність до статевої девіації та нових форм родини. В останні роки суспільство позитивно ставилося до маскулітних рис в поведінці жінок та їх андрогінності, що раніше трактувалося як форми девіантної статевої ідентичності. Вважалося, що жінка має звільнитися від тягаря своїх біологічних функцій та спростувати тезу Фрейда про те, що «анатомія це доля» [2]. Але виявилось, що такі феміністичні тенденції в суспільстві ведуть до нових, значно більш глибоких проблем.

Безумовно формування статевої ідентичності жінки не є простим сколом культури. За даними багатьох авторів на психосексуальний розвиток жінки сильний вплив чинять ранні дитино-батьківські стосунки [2,3,4,5]. Побудова жіночої ідентичності серйозним чином пов'язана з правильним проходженням етапів психосексуального розвитку. На думку Захарова, неврози в дітей та підлітків є слідством неправильної статевої структури сім'ї, а неадекватний статевої розвиток призводить до неадаптивних життєвих стратегій, які не забезпечують високої якості життя [6].

Психосексуальний розвиток жінки може бути представлений як проходження певних стадій. Ця стаття присвячена аналізу особистісних особливостей дівчат, які зупинилися на одному з етапів психосексуального розвитку, а саме – ідентифікували себе з батьком.

Аналіз проблеми. В ході психосексуального розвитку жінка повинна зуміти пройти два психологічно болісних «відривки»: один – від первинного об'єкта своєї любові – матері, а другий – від батька, на якого перемикається любов маленької дівчинки (за умови успішного проходження першого відриву) [2,3]. На думку багатьох авторів фіксація на тому чи іншому етапі психосексуального розвитку становить собою загрозу нормальному функціонуванню особистості та перешкоджає її розвитку [2,3,4,5,6,7].

Показано [4,5], що, починаючи з перших днів життя дитини, мати чинить сильний вплив на формування її особистості. Що стосується материнсько-доньківських стосунків, то тільки лише у стосунках з матір'ю: «разом з нею», «як вона», а іноді й «всупереч їй», маленька дівчинка може стати дорослою жінкою та асимілювати свою жіночність [4].

До трьох років маленька дівчинка перебуває у діадній системі виховання (мати-донька). На цьому етапі батько в житті дівчинки майже не представлений. Згідно з аналітичними уявленнями [2,3,4,5], у стосунках з матір'ю дівчинка вирішує одне з головних завдань свого розвитку – завдання ідентифікації. Мати є головною фігурою в її житті. На першому році життя дівчинка знаходиться у злитті з нею (стадія фузії). На цій стадії для дівчинки дуже важливо відчувати всю повноту материнського прийняття й безоціночної любові, завдяки яким у дівчинки формується позитивний образ себе [5]. Якщо ця стадія проходить успішно, то на другому році життя дівчинка починає вирішувати з матір'ю питання сепарації й побудови свого власного «Я». Це є свого роду підготовкою до наступного етапу психосексуального розвитку. Однак, іноді мати може прагнути поглинути дитину, завадити її незалежності й автономії так, що маленькій дівчинці нелегко буде вирватися з її обіймів і перейти на наступний етап психосексуального розвитку [5]. При такому варіанті розвитку дівчинка так і залишається «з матір'ю», її особистісні межі дуже розмиті. Виходить, що в діаді «мати-донька» не має місця для третьої людини – батька, відповідно, дівчинка так і не потрапляє в «чоловічий світ». Чоловіки (в тому числі, й батько) залишаються для неї чужими й незрозумілими.

Якщо маленька дівчинка успішно вирішує зі своєю матір'ю питання фузії й сепарації, то відбувається інверсія лібідо – об'єктом лібідо стає батько [3]. Емоції, які в цей період дівчинка відчуває до матері, носять амбівалентний характер: з одного боку, мати, як і раніше, залишається значущою й коханою фігурою, а з іншого боку, вона починає сприйматися як суперниця за увагу батька.

«Зустріч з батьком» відбувається не одразу і нагадує своєрідні гойдалки: дівчинка то звертає свою любов до батька, то надовго знову повертається до матері. Цей момент є свого роду критичним і тут, як і раніше, існує ризик фіксації саме на матері.

Після того, як у ситуації комплексу Електри об'єктом любові маленької дівчинки остаточно стає батько,

набуває значення сексуальність і жіночність маленької дівчинки. Вона помічає, так званий, «захоплений погляд батька». У дівчинки з'являється бажання подобатися батькові.

Можна очікувати, що при нормальному ході розвитку вона знайде шлях від батька до коханого чоловіка [2,3]. В протилежному випадку дівчинка фіксується на батьку. Її лібідо «застрягає» на ньому. При такому варіанті розвитку жінка не зможе будувати зрілі стосунки з чоловіками, оскільки у цих стосунках будуть присутні інфантильні регулятори: почуття провини, сорому, страху і т.п. На підсвідомому рівні об'єктом бажання такої жінки залишається батько, а оточуючи чоловіки, по-перше, не дотягують до нього, а по-друге, зближення з ними викликає у жінки неясне відчуття, що вона зраджує батька.

Окрім лібідозної фіксації на батькові, можливий варіант розвитку, при якому відбувається ідентифікація з батьком. У цьому випадку дівчинка як би відмовляється від своєї статевої ролі, у неї формується комплекс маскулітності. Як писала К. Хорні, такий варіант розвитку пов'язаний з тим, що підсвідоме бажання бути чоловіком (про яке говорив Фрейд) потрапляє на сприятливий ґрунт прагнення уникнути усвідомлення едипальних бажань і фантазій, пов'язаних з батьком. Фантазія, що вона чоловік дозволяє дівчинці піти від жіночої ролі, занадто перевантаженою провиною й тривогою [3].

Таким чином, на основі аналізу літературних джерел можна виділити наступні варіанти психосексуального розвитку дівчат: дівчата, які не пройшли відриву від матері; дівчата з лібідозною фіксацією на батьку; дівчата, які ідентифікували себе з батьком; дівчата які успішно пройшли обидва відриви. Враховуючи той факт, що сьогоденне суспільство завдяки поширенню феміністичних ідей всіляко заохочує маскулінізацію жінок, нам виявляється, що ідентифікація дівчат з батьком, по-перше, в деяких випадках витікає з особливостей сімейної структури, а, по-друге, підтримується соціальним оточенням.

Метою дослідження є виявлення особистісних особливостей дівчат, які ідентифікували себе з батьком.

У дослідженні було використано наступні методи: напівстандартизоване біографічне інтерв'ю (розроблене разом з О.С. Кочаряном); психосексуальна пропорція Dur-Moll методики Сонді, 5-а шкала ММРІ(СМІЛ), анкета (опитувальник) статевої ролі BSRI С. Бем і методика вивчення гендерної ідентичності (МВГІ).

Отримані в ході дослідження результати оброблялися якісним і кількісним аналізом (використовувались факторний аналіз та метод кутового перетворення Фішера) [8]. Дані оброблялися в програмі SPSS 15.0.

Вибірку дослідження склали 25 дівчат у віці від 17 до 21 року (вік остаточного становлення статевої ідентичності) без виражених ознак психічної та соматичної патології.

Результати дослідження. Базуючись на результатах інтерв'ю, ми розбили первісну вибірку (100 осіб) на чотири дослідницькі групи: дівчата, які не пройшли відриву від матері; дівчата з лібідозною фіксацією на батьку; дівчата, які ідентифікували себе з батьком; дівчата які успішно пройшли обидва відриви. У цій статті буде розглянуто лише результати, отримані для групи дівчат, які ідентифікували себе з батьком (25 осіб).

За результатами інтерв'ю нами також був виділений ряд життєвих стилів відповідно до тих життєвих установок, які мають дівчата. Це такі стилі, як «Я сама», «Каструюча феміністка», «Жертва», «Не розуміюча чоловіків», «Відкрита», «Усі чоловіки «не такі»», «Сексуально провокуюча», «Пасивна», «Витончена», «Міміза», «Поступлива» та «Нікому не вірю».

Після використання методу кутового перетворення Фішера було встановлено, що для дівчат, ідентифікувавши себе з батьком, найбільш характерним є такий життєвий стиль, як «Я сама». Тобто, ці дівчата, умовно кажучи, займають у житті чоловічу позицію. У цій групі практично не було досліджуваних, які б виражали стосовно чоловіків явну агресію. Найчастіше їхні висловлювання щодо чоловічої статі досить лояльні й доброзичливі, однак же чоловіки сприймаються ними скоріше як друзі й колеги, ніж як шлюбні або сексуальні партнери. У житті такі дівчата прагнуть усього домогтися самостійно, робити кар'єру. Вони люблять говорити про рівні права чоловіків і жінок, про творчу самореалізацію. Можна припустити, що такі особливості життєвого стилю пов'язані з тим, що у свій час ці дівчата перейняли активну чоловічу життєву позицію, прагнучи бути ближче до батька. Як уже писалося раніше, на думку відомого психоаналітика Карен Хорні [3], «комплекс маскулітності» і відмова від жіночої ролі, а саме це ми чітко бачимо в цій групі дівчат, є єдиним способом упоратися з почуттям провини перед матір'ю під час Едипова комплексу й, як би, зберегти гарні відносини з обома батьками.

Для обробки даних, отриманих після використання методик: МВГІ, анкета статевої ролі С. Бем (BSRI), психосексуальна пропорція Dur-Moll тесту L.Szondi, 5-а шкала ММРІ, використовувався факторний аналіз. Цей метод математичної статистики дозволив нам виділити факторну структуру симптомокомплексу маскулітності/фемінітності, характерну для дівчат, які ідентифікували себе з батьком. Фактори, отримані після обробки даних факторним аналізом у програмі SPSS 15.0, у групі дівчат, ідентифікувавши себе з батьком, наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Факторна структура симптомокомплексу маскулітності/фемінітності в дівчат, ідентифікувавши себе з батьком

	Ідентифікаційна маскулітність	Біогенна маскулітність	Заперечувана фемінітність
Позитивна кореляція	Фемінітність Szondi (.729**)	Маскулітність Szondi (.655**)	Коеф-т статевої ідентичності (.931**)
	Маскулітність Бем (.665**)	Маскулітність Бем (.512*)	
	Маскулітність ММРІ (.634*)	Маскулітність ММРІ (.732**)	

Негативна кореляція	Маскулінність Szondi (,729**)	Фемінінність Szondi (,655**)	Фемінінність Бем (,648**)
	Фемінінність MMPI (,641**)	Фемінінність MMPI (,728**)	
	Фемінінність Бем (,521*)		

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$

Таким чином, у структурі симптомокомплексу маскулінності/фемінінності дівчат, ідентифікувавши себе з батьком, можна виділити наступні фактори:

1) Фактор, що ми назвали «Ідентифікаційна маскулінність» (вага 37%). З позитивним знаком у нього входять біогенна фемінінність, поведінкова маскулінність і маскулінність Я-концепції, а з негативним - біогенна маскулінність, поведінкова фемінінність і фемінінність Я-концепції.

2) Фактор, що ми назвали «Біогенна маскулінність» (вага 28%). З позитивним знаком у нього входять біогенна маскулінність, маскулінність Я-концепції й поведінкова маскулінність, а з негативним - біогенна й поведінкова фемінінність.

3) Фактор, що ми назвали «Заперечувана фемінінність» (вага 22%). З позитивним знаком у нього входить прийняття жіночої статевої ролі, а з негативним - фемінінність Я-концепції.

На підставі виділених факторів ми можемо говорити про те, що в дівчат, ідентифікувавши себе з батьком, може формуватися різна структура статевої ролі. Однак загальними для всіх них рисами є підкреслення власної маскулінності й заперечення фемінінності. При цьому, ми можемо виділити в цій групі дівчат різні варіанти розвитку.

Так, для переважної більшості дівчат цієї групи характерним є виражений прояв маскулінності як на рівні Я-концепції, так і на поведінковому рівні. Різниця полягає в тому, що частина цих дівчат маскулінна за своєю природою, тобто описана вище зовнішня маскулінність підкріплюється біогенно. Інша ж частина (більшість) по своїй біогенній природі як раз дуже фемінінна.

Таким чином, ми бачимо, що для цієї групи дівчат характерні маскулінність Я-концепції й поведінкова маскулінність незалежно від того, що закладено в них на біогенному рівні. При цьому, більша частина дівчат як би «ламає» себе й свою природну жіночність, ідентифікуючись у такий спосіб з батьком. Друга частина, у принципі, дає собі реалізувати власну природну маскулінність, теж, як видно, ідентифікуючись у такий спосіб з батьком. І для тих, і для інших характерні твердість, упевненість у власних силах, активна життєва позиція, цілеспрямованість, бажання всього досягти самостійно.

Крім того, усередині даної дослідницької групи ми також можемо виділити й третій тип дівчат, які все таки на підсвідомому рівні частково приймають жіночу статевою роль, однак на свідомому рівні посилено заперечують власну фемінінність.

Таким чином, ми бачимо, що відмінності в структурі статевої ролі дівчат цієї групи знаходяться скоріше на біогенному рівні. Зовнішні ж прояви симптомокомплексу маскулінності/фемінінності у всіх трьох підтипів досить схожі: це, в основному, демонстрування власної маскулінності й заперечення фемінінності.

Базуючись на результатах проведеного дослідження можна зробити наступні висновки:

1. Встановлено, що для дівчат, які ідентифікували себе із батьком найбільш притаманен життєвий стиль «Я сама», який містить в собі велику цінність кар'єри, прагнення всього в житті досягти самостійно та не від кого не залежити, тобто несе в собі швидше чоловічу (батьківську), а ніж жіночу життєву позицію.

2. В структурі статевої ролі дівчат, які не ідентифікували себе з батьком було виділено наступні фактори: фактор «Ідентифікаційна маскулінність», фактор «Біогенна маскулінність» та фактор «Заперечувана фемінінність». Зазначене вказує на те, що для цієї групи дівчат маскулінність Я-концепції та поведінки є значущою цінністю і вони прагнуть розвивати їх у собі, незалежно від того, що (маскулінність чи фемінінність) закладено у них на біогенному рівні.

Література

1. <http://materinstvo.org/articles/review.php>
2. Фрейд З. Кое-что о следствиях из анатомического различия полов. Пер. с нем. – М.: Наука, 1989 – 112 с.
3. Хорни К. Женская психология. – СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 1993 – Кн. 1. – 222 с.
4. Эльячефф К., Эйниш Н. Дочки-матери. Третий лишний? - Перевод с французского О. Бессоновой под редакцией Н. Поповой. М.: Наталья Попова, «Кстат», Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2006. – 448 с.
5. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера.: Издательство «Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). Москва 2006- 315 с.
6. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия – М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
7. Кочарян А.С. Личность и половая роль: симптомокомплекс маскулінності/фемінінності в нормі і патології. – Харків: Основа, 1996. – 127 с.
8. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб.: Питер, 2005. – 542 с.

УДК 159.923:336.74

Емоційне ставлення до грошей студентів, які суб'єктивно готові до фінансового самозабезпечення

Яновська С.Г., Туренко Р.Л., Фоломеева Г.В.

В статье рассмотрены особенности взаимосвязи эмоционального отношения к деньгам и субъективной готовности к финансовому самообеспечению у студентов. Определены различия в эмоциональном отношении к «большим деньгам»: у студентов, субъективно готовых к финансовому самообеспечению, большие деньги вызывают однообразные эмоции, а у студентов с низкой степенью готовности – противоречивые. У большинства студентов, демонстрирующих высокий уровень готовности к финансовому самообеспечению, деньги вызывают чувства счастья, радости, воодушевления, а у студентов с низким уровнем готовности – эмоциональное отношение к деньгам связано с переживанием счастья, одиночества и агрессии.

Ключевые слова: деньги, эмоциональное отношение к деньгам, готовность к финансовому самообеспечению.

У статті подано дані дослідження щодо виявлення особливостей зв'язку між емоційним ставленням до грошей і готовністю до фінансового самозабезпечення у студентів. Показано відмінності в емоційному ставленні до «великих грошей»: у студентів, що суб'єктивно готові до фінансового самозабезпечення, великі гроші викликають одноманітні емоції, а в студентів з низькою готовністю до фінансового самозабезпечення – суперечливі. Також у більшій частини студентів, що демонструють високий рівень готовності до фінансового самозабезпечення гроші викликають почуття щастя, радості, захвату, а у студентів, що демонструють низький рівень готовності до фінансового самозабезпечення, гроші викликають менше щастя, а також почуття самотності та агресії.

Ключові слова: гроші, емоційне ставлення до грошей, готовність до фінансового самозабезпечення.

The article considers the features of intercommunication emotional attitude towards money and subjective readiness to financial selfkeeping of students. There are certain distinctions in emotional attitude towards «large money»: for students, subjectively ready to financial selfkeeping, large money cause monotonous emotions, and for students with the low degree of readiness – contradictory. At most students, demonstrating the high level of readiness to financial selfkeeping, money cause senses of happiness, gladness, animations, and for students with the low level of readiness – emotional attitude toward a money is related to experiencing of happiness, loneliness and aggression.

Keywords: money, emotional attitude toward a money, readiness to financial selfkeeping .

Процес формування молоддю незалежного від батьків фінансового, майнового та житлового статусу пов'язаний з включенням в доросле економічне життя та накопиченням досвіду реалізації матеріально - побутових намірів студентства [3]. Основним джерелом доходів для студентів, як і раніше є допомога з боку батьків і близьких, другий - стипендія. Але, все більш істотним джерелом стає заробітна плата, яку на сьогодні мають 32% студентів. [4]. Отже, зростає слій студентства, який дбає про своє фінансове забезпечення та демонструє готовність до професійної діяльності, що дає можливість заробити гроші.

Кітова Д.А. визначає готовність до фінансового самозабезпечення як «мобілізованість ресурсів особистості на добування і присвоєння доходів». Купрейченко А.Б. розглядає готовність до фінансового самозабезпечення як «складне, цілісне психічне утворення, що включає мотиваційно-потребнісний, когнітивний і діяльнісно-практичний компоненти» [1]. Мотиваційно-потребнісний аспект готовності включає в себе формування емоційно-ціннісного ставлення до будь-якої ситуації; когнітивний аспект - оволодіння систематизованими знаннями, усвідомлення соціальної і особистої значущості діяльності, прагнення і вміння вирішувати проблемні ситуації; діяльнісно-практичний аспект - вироблення умінь розпізнавати, обстежувати і вирішати проблемні ситуації [1].

На наш погляд потребує розгляду питання щодо зв'язку емоційного ставлення до грошей і готовності до фінансового самозабезпечення у сучасного студентства.

Мета дослідження: виявлення особливостей зв'язку між емоційним ставленням до грошей і суб'єктивною готовністю до фінансового самозабезпечення у студентів.

Для вирішення поставленої мети у дослідженні були використані наступні методи та методики: метод анкетування для визначення наявності досвіду роботи у студентів, а також для того, щоб визначити, як студенти розподіляють наявні у них гроші; метод графічного шкалування для визначення суб'єктивної оцінки готовності студентів до фінансового самозабезпечення; метод вільних асоціацій для визначення ставлення до грошей; методика «Таблиця почуттів» Р. Сміда для визначення емоційного ставлення до грошей; методика «Семантичний диференціал» Ч. Осгуда для визначення оцінного відношення щодо грошей.

У дослідженні брали участь 60 чоловік. З них 35 юнаків та 25 дівчат. Випробувані є студентами 4 і 5 курсу факультету психології, економічного та соціологічного факультетів у віці від 20 до 22 років.

За результатами проведення методу «Графічне шкалування» всіх досліджуваних ми розподілили на 2 групи: 1 група - ті, хто демонструє високий рівень суб'єктивної готовності до фінансового самозабезпечення (43 людини - 72% всіх випробовуваних, серед них 24% - дівчата, 76% - юнаки), 2 група - ті, хто демонструє низький рівень суб'єктивної готовності до фінансового самозабезпечення (17 осіб - 28% всіх випробовуваних, серед них 22% - юнаки і 78% - дівчата). За результатами спостереження, яке проводилось в ході виконання графічного шкалування, можна

сказати, що студенти, які суб'єктивно готові до фінансового самозабезпечення говорять про це без коливань та впевнено. Дані результати також говорять про те, що більша частина студентів розуміє необхідність самостійно себе забезпечувати, обходитися без допомоги батьків. Більшу самостійність проявляють юнаки в порівнянні з дівчатами.

За результатами анкетування в 1 групі (ті, хто демонструє високий рівень суб'єктивної готовності до фінансового самозабезпечення) 100% випробовуваних мають досвід роботи. На даний момент 79% з них працює, а 21% з них не працює. З них 79% вважають за краще самостійно заробляти гроші; 4% - отримують допомогу від батьків, 42% - розраховують на стипендію. 100% представників 1 групи витрачають більшу частину наявних у них грошей на продукти харчування; 30% - на розваги, 21% представників цієї групи витрачають накопичують гроші на дорогі товари, такі як електротовари та техніка.

За результатами дослідження у 2 групі також 100% випробовуваних мають досвід роботи. При цьому 59% з них працюють на даний момент, а 41% - не працюють. Серед представників 2 групи 41% віддають перевагу самостійно заробленим грошам; 24% - отримують допомогу від батьків, 59% - розраховують на стипендію. 47% студентів, які входять до 2 групи, не виявили бажання працювати в тому випадку, якщо буде можливість не працювати. Отже, робота сприймається ними як необхідність, як невід'ємна частина самостійного життя, а не можливість отримання задоволення та спілкування з цікавими людьми.

Найявний досвід роботи дозволяє студентам обох груп оцінити те, як гроші заробляються. Мабуть тому, представники двох груп прагнуть витратити гроші на потрібні їм речі.

За методом вільних асоціацій було виявлено чотири групи висловлювань щодо грошей. До першої групи ми віднесли такі асоціації як «гроші – це можливість робити, що хочеш», «гроші дають свободу дій», «гроші – це незалежність», «гроші – це можливість купити будь-що», «гроші – це можливість поїхати куди заманеться» і т.п. Отже, основним в цих висловлюваннях є уявлення, що гроші – це свобода.

До другої групи ми віднесли такі асоціації на тему грошей як «гроші – це можливість реалізувати себе», «гроші – це можливість заробити нові гроші», «гроші – це можливість реалізувати свої нові ідеї», «гроші – це мірило успішності», «гроші – це обмін», «гроші – це можливість зробити те, що ще ніхто ніколи не робив», «гроші – це ризик». Отже, основним в цих висловлюваннях є уявлення, що гроші – це бізнес.

До третьої групи ми віднесли наступні асоціації: «гроші – це стипендія», «гроші – це зарплата», «гроші – це бюджет», «гроші – це долар», «гроші – це труд», «гроші – це достаток у сім'ї», «гроші – це ужиток» і т.п. Отже основним в цих висловлюваннях є уявлення, що гроші – це заробітна платня.

До четвертої, останньої, групи висловлювань ми віднесли такі асоціації як, наприклад, «гроші – це бруд», «гроші, великі гроші, чесно не заробляються». Отже, основним в цих висловлюваннях є уявлення, що гроші – це погано.

Для студентів першої групи, що суб'єктивно готові до фінансового забезпечення, гроші асоціюються у більшості випадків як свобода та бізнес, Вони розуміють, що гроші самі не придуть у руки, що гроші треба заробляти, що для того, щоб гроші були треба щось робити, не боятися ризикувати і тоді буде результат. Студенти цієї групи розуміють, що для того, щоб отримати незалежність та можливість робити, що хочеш, спочатку треба попрацювати, треба заробити гроші.

У 2 групі студенти розглядають гроші більше як зарплату, а не бізнес. Тобто студенти цієї групи також розуміють, що гроші треба заробляти, але їхні уявлення щодо грошей обмежені працею найманця. Робота для них – це вимушений захід, який дозволить жити на зарплату і використовувати її як засіб підтримки свого фізичного стану.

Асоціація, що гроші – це бруд, зустрічалася не часто, лише декілька разів у студентів з другої групи, але її наявність свідчить про те, що серед досліджуваних є люди, які вважають гроші чимось брудним.

За методикою «Семантичний диференціал» було отримано наступні результати. У 1 групі було виявлено високі показники за шкалами «оцінка» (хср. = 16), «сила» (хср. = 12,7) та «активність» (хср. = 10,8). Це говорить про те, що гроші оцінюються високо, вони дуже важливі для представників цієї групи. За допомогою грошей можливо впливати та змінювати своє життя та розширювати круг спілкування.

Таким чином, студенти першої групи високо оцінюють поняття гроші, адже саме це поняття визначає для них соціальний статус людини, його положення у суспільстві. Аналогічні дані було отримано в дослідженнях А.Б. Фенько, де було визначено, що «гроші є прямим індикатором значущості людини» [4]. Але представники цієї групи розуміють, що гроші не можуть вирішити всі існуючі проблеми, вони не дають можливості придбати істинних друзів та любов. Отже, студенти першої групи демонструють конфліктне ставлення до грошей: вони високо оцінюють гроші, але розуміють, що гроші не можуть вирішити всі їх проблеми у житті.

У 2 групі було виявлено низькі та нижче середнього показники за шкалами «оцінка» (хср. = 6,4), «сила» (хср. = 7,3) та «активність» (хср. = 4,3). Отже, в порівнянні зі студентами 1 групи, студенти 2 групи не надають грошам великого значення. На їх думку гроші не впливають на їхнє життя, за рахунок грошей не збільшиться кількість людей поруч з ними. гроші не потребують багато сил та активності. Представники цієї групи низько оцінюють гроші мабуть ще й тому, що

вони не задоволені своїм фінансовим станом.

За допомогою методики «Таблиця почуттів» нами було виявлено деякі розбіжності щодо ставлення до «грошей» та «великих грошей» у студентів.

У представників 1 групи поняття «гроші» викликає позитивне відчуття щастя різних рівнів: у 61% студентів гроші викликають почуття щастя середнього рівня (радість, натхнення, життєрадісність та захоплення); у 30% студентів гроші викликають почуття щастя низького рівня (задоволення, поживлення, задоволення та умиротворення) та у 9% студентів гроші викликають почуття щастя високого рівня (захват та екстаз). У представників 2 групи поняття «гроші» також викликає почуття щастя: у 53% представників цієї групи гроші викликають почуття щастя середнього рівня (радість, натхнення, життєрадісність та захоплення) та у 47% - почуття щастя високого рівня (захват та екстаз). Отже, для всіх досліджуваних студентів поняття «гроші» викликає позитивні емоції різного рівня, при цьому студентами другої групи «гроші» оцінюються більш позитивніше, ніж першою.

Поняття «великі гроші» у представників 1 групи викликають різні емоції: у 70% студентів цієї групи гроші викликають почуття щастя високого рівня; у 21% студентів – почуття щастя середнього рівня та у 9% представників цієї групи поняття «гроші» викликає почуття злості середнього рівня (злість, ворожість та агресія). У представників 2 групи поняття «великі гроші» викликає суперечливі почуття: у 32% представників цієї групи «великі гроші» викликають почуття щастя високого рівня; у 18% студентів це поняття викликає почуття щастя середнього рівня; у 32% представників цієї групи це поняття викликає почуття смутку низького рівня (в основному – почуття самотності) та у 18% - почуття злості середнього рівня (злість, ворожість та агресія). Таким чином, нами було виявлено розбіжності щодо ставлення до «великих грошей» між двома досліджуваними групами. У першій групі «великі гроші» визивають велике почуття щастя з невеликим відчуттям злості. У другій групі емоції дещо суперечливі в порівнянні з першою, адже «великі гроші» для них це - і щастя, і смуток, і злість.

У першій групі досліджуваних було виявлено кореляційний зв'язок між щастям, що пов'язано з грошима та фактором «сила» поняття «гроші». В другій групі емоційне ставлення до грошей не пов'язано з оцінкою-самооцінними характеристиками цього поняття. Отже студенти, що демонструють суб'єктивну готовність до фінансового самозабезпечення, своє позитивне ставлення до грошей пов'язують з силою грошей, можливістю за їх рахунок впливати на події їхнього життя, змінювати його. При цьому фактор «сила» в цій групі має негативну кореляцію з уявленням про гроші як про зарплатню. Забарвлення грошей емоцією щастя позитивно корелює з уявленням про гроші як свобода в обох досліджуваних групах. Отже, незалежно від рівня суб'єктивної готовності до фінансового забезпечення у студентів, гроші, що асоціюються з незалежністю і свободою викликають щодо них позитивні емоційні відчуття.

Нами було виявлено відмінності в уявленнях студентів про гроші. Представники 1 групи представляють гроші більше як засіб добування нових грошей, як бізнес. Представники 2 групи представляють гроші більшою мірою як заробітну платню. Представники 1 групи оцінюють гроші вище, ніж представники 2 групи, гроші, в їх уявленні, потребують більше сил та активності.

Більша частина представників 1 групи гроші застосували б для того, щоб відкрити свій бізнес, щоб заробити ще більше грошей. Вони не бояться ні ризику, ні відповідальності, які можуть принести великі гроші, на відміну від представників 2 групи. Вони прагнуть до кращого життя, що пов'язане з фінансовою незалежністю. Вони більш ніж представники 2 групи покладаються на себе, не бояться потерпіти поразку, бо знають, що без ризику не може бути добрих результатів. Представники 1 групи прагнуть самостійно здобути великі гроші, тому вони вже зараз працюють, бо знають, що треба починати з чогось малого, що треба постійно розвиватися та рости, треба до чогось прагнути. Представники 1 групи розуміють, що гроші повинні приносити прибуток, вони повинні працювати. Тому представники цієї групи бачать в грошах не лише заробітну платню, вони бачать в них початок своєї справи.

Також відмінності були виявлені за такими показниками, як сила та активність. Студенти 1 групи, на відміну від 2 групи, приписують грошам більше сили та активності. Адже для студентів першої групи гроші асоціюються з початком своєї справи, зміною образу життя, наявністю нових контактів та їх розширенням.

Можна зробити наступні висновки:

Суб'єктивний рівень готовності студентів до фінансового самозабезпечення має як високі, так і низькі показники незалежно від наявності досвіду роботи.

Повсякденні витрати студентів у груп з різним ступенем суб'єктивної готовності до фінансового самозабезпечення відрізняються. Студенти, що демонструють високий рівень суб'єктивної готовності до фінансового самозабезпечення, витрачають гроші на продукти харчування та необхідні їм речі, а студенти, що демонструють низький рівень суб'єктивної готовності до фінансового самозабезпечення, в більшій мірі схильні витрачати гроші на розваги і відпочинок.

Були виявлені значущі відмінності в уявленнях про гроші студентів двох груп: студенти, що демонструють високий рівень суб'єктивної готовності до фінансового самозабезпечення представляють гроші більше як засіб добування нових грошей, як бізнес; більше їх цінують, та вважають потрібним докладати багато зусиль та проявляти активність для їх добування, а студенти, що демонструють низький рівень суб'єктивної готовності до фінансового самозабезпечення

представляють гроші більше як заробітну платню.

Були виявлені відмінності в оцінці грошей: у студентів, що демонструють високий рівень суб'єктивної готовності до фінансового самозабезпечення, гроші цінуються значно вище, ніж у студентів, що демонструють низький рівень готовності до фінансового самозабезпечення. Але для обох груп студентів гроші несуть конфліктний зміст: при високих показниках за фактором «оцінка», характеристики за факторами «сила» та «активність» значно нижчі.

Були виявлені відмінності в емоційному ставленні до великих грошей студентів двох груп: в групі, суб'єктивно готової до фінансового самозабезпечення, великі гроші викликають одноманітні емоції, а в групі з низькою готовністю до фінансового самозабезпечення – суперечливі. Також у більшій частині студентів, що демонструють високий рівень суб'єктивної готовності до фінансового самозабезпечення гроші викликають почуття щастя, радості, захвату, а у студентів, що демонструють низький рівень суб'єктивної готовності до фінансового самозабезпечення, гроші викликають менше щастя, а також почуття самотності та агресії.

Література

1. Дейнека О.С. Экономическая психология. – Спб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2000. – 160 с.
2. Лисовский В.Т. Личность студента. – Л.: Издательство ЛГУ, 1974. – 184 с.
3. Низовских Н.А. Жизненные принципы и ценностные ориентации студенческих групп// Вопросы психологии. – 2008. - № 5. – с. 73-82.
4. Фенько А.Б. Проблема денег в зарубежных исследованиях// Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – с. 94 – 101.

УДК 159.923:796.073

Психологічні особливості особистості футбольних вболівальників

Яновська Ю.Е.

У статті визначено психологічні особливості особистості футбольних вболівальників з урахуванням приналежності до однієї з груп відвідувачів футбольних змагань. В психологічному профілі особистості відвідувачів футбольних змагань всі особистісні риси знаходяться на середньому та низькому рівнях. При цьому найбільш вираженими в профілях особистості відвідувачів футбольних змагань є наступні риси: в групах хуліганів та фанатів футболу превалює емоційна нестабільність, підпорядкованість почуттям; у футбольних фанатів превалює підпорядкованість та довірливість; у любителів футболу - замкнутість, емоційна нестабільність. Майже за всіма характеристиками психологічного профілю особистості було визначено значущі розбіжності між відвідувачами футбольних змагань та чоловіками, які не вболівають за футбол. Не було визначено відмінностей за показниками практичності та конформізму.

Ключові слова: особистість, психологічний профіль особистості, відвідувачі футбольних змагань, футбольні вболівальники, футбольні фанати, хулігани футболу.

В статье рассмотрены психологические особенности личности футбольных болельщиков с учетом принадлежности к одной из групп посетителей футбольных соревнований. В психологическом профиле личности посетителей футбольных соревнований все личностные черты находятся на среднем и низком уровнях. При этом наиболее выраженными чертами в профилях личности посетителей футбольных соревнований являются следующие: в группах фанатов и хулиганов футбола преобладает эмоциональная нестабильность и подчиненность чувствам; у футбольных фанатов – подчиненность и доверчивость; у любителей футбола – замкнутость и эмоциональная нестабильность. Практически по всем характеристикам психологического профиля личности было выявлено значимые различия между посетителями футбольных соревнований и мужчинами, не болеющими за футбол. Не было выявлено различий по показателям практичности и конформизма.

Ключевые слова: личность, психологический профиль личности, посетители футбольных соревнований, футбольные болельщики, футбольные фанаты, хулиганы футбола.

The article considers the psychological features of soccer fans personality due to belonging to one of groups of soccer competitions visitors. In the psychological type of personality of soccer competitions visitors all personality lines are at medium-and-low levels. Thus the most expressed lines in the types of personality of soccer competitions visitors are the followings: in groups of football fans and hooligans of emotional instability and subordination prevails over senses; for soccer fans it is subordination and trustfulness; for football lovers it is being reserved and emotional instability. Practically in all descriptions of personality psychological type there were found out meaningful distinctions between the visitors of soccer competitions and men, being not grieve for football. No exposed distinctions on the indexes of practiciness and conformism were.

Keywords: personality, psychological type of personality, visitors of soccer competitions, soccer fans, soccer fanaticisms, hooligans of football.

Невід'ємною частиною суспільного життя людини є масові спортивні заходи, які відвідують вболівальники різних видів спорту. Одним з найпопулярніших спортивних видовищ, безперечно, є футбол. Його популярність поступово росла, починаючи з 80-х років позаминулого сторіччя, коли гра придбала сучасний, регульований правилами вигляд. В кінці 60-х - початку 70-х років минулого сторіччя трибуни футбольних стадіонів Європи і миру зіткнулися з новим соціально-психологічним феноменом – футбольними фанатами. Розвиток співтовариства вболівальників пов'язаний з його розшаруванням і появою футбольних хуліганів, які оточили футбольний фанатизм агресією і насильством. Події, що супроводжували футбольні матчі останніх чемпіонатів Європи 2004-го і 2008-го років, чемпіонатів світу 1998-го і 2006-го років, епізоди в ході різноманітних турнірів останніх років показують, що прояви навколо футбольного насильства і агресії набувають поширення [1].

Актуальність роботи обумовлена зростанням проявів агресивної поведінки українських футбольних вболівальників, як на стадіонах, так і за їх межами. Значної актуальності дослідження також набуває у зв'язку з проведенням в Україні і Польщі чемпіонату Європи по футболу 2012-го року.

Основні напрями наукового аналізу проблеми футбольного хуліганства відвідувачів футбольних змагань розроблені британськими (Я.Тейлором, П.Маршем, Дж. Вільямсом, Е.Даннінгом, Р.Мансером і ін.), італійськими (А. дал Лаго, А.Роверси, А.Салвини), голандськими (Х. ван дер Бругом, ван дер Санде і ін.), німецькими (Е.Ханом, Г.Пілзом, В.Хейтмеєром і ін.) ученими і дослідниками інших європейських країн [3, 7, 8, 9, 10,].

Дослідження відвідувачів футбольних змагань також пов'язано з визначенням різних типів та категорій. Так, В. Хейтмеєр виділив три категорії футбольних вболівальників: орієнтовані на споживання; орієнтовані на футбол; орієнтовані на досвід; у свою чергу Дж. Лой розділив вболівальників на три групи за інтересом до гри та навколофутбольним практик: «первісні, основні»; «вторинні»; «третинні»[3]; Артьомов П.М. виокремив чотири групи відвідувачів футбольних змагань за їх навколофутбольними практиками: «ситуативні глядачі», «любителі футболу», «футбольні фанати», «футбольні хулігани» [1]. На наш погляд, досить актуальним є вивчення психологічних особливостей особистості футбольних вболівальників з урахуванням приналежності до однієї з чотирьох груп відвідувачів футбольних змагань.

Мета дослідження: визначити психологічні особливості особистості футбольних вболівальників з урахуванням приналежності до однієї з груп відвідувачів футбольних змагань.

Для реалізації мети дослідження було використано наступні методи і методики: метод спостереження для виявлення особливостей поведінки та взаємовідносин в середовищі футбольних вболівальників, фанатів та хуліганів; методика багатofакторного вивчення особистості Р. Кеттелла для визначення рис особистості (№105) [6]; методика «Тенесійська шкала Я-концепції»У.Фітса, адаптація І.І. Нагорної для вивчення я-концепції відвідувачів футбольних змагань [4]; метод анкетування для розподілу відвідувачів футбольних змагань за ступенем утягнутості до процесу вболівання; опитувальник особистісних особливостей М.Снайдера

для вивчення рівня самомоніторингу відвідувачів футбольних змагань[5]; статистичні методи обробки даних: порівняння за допомогою описових статистик та статистичних критеріїв (критерій Крускала-Уолліса).

В дослідженні приймали участь 100 чоловік у віці 18-26 років, що були розподілені за результатами анкетування на п'ять груп: контрольна група – чоловіки, які не вболівають за футбол, всього 20 чоловік та 4 експериментальних групи; ситуативні вболівальники, всього 20 чоловік; любителі футболу, 20 чоловік; фанати футболу, що належать до угруповання «Ultras» всього 20 чоловік; футбольні хулігани, 20 чоловік. Розподіл на групи здійснювався за результатами анкетування та спостереженням за поведінкою чоловіків.

За методикою багатофакторного вивчення особистості Р. Кеттелла було визначено риси особистості футбольних вболівальників кожної з груп відвідувачів футбольних змагань. Нижчі показники за фактором А «замкнутість - товариськість» у групи чоловіків, які є «хуліганами» футболу (показник дорівнює 3,85), у любителів футболу – 4,6, у ситуативних глядачів – 5,2 та у фанатів футболу – 4,5 та у чоловіків, які не вболівають за футбол – 4,1). Отже, «футбольні хулігани» є скритними, відособленими, недовірливими, нетовариськими, замкнутими людьми, критичними, які схильні до ригідності та мають труднощі у встановленні міжособистісних, безпосередніх контактів. Найнижчі показники за фактором В «інтелект» у групах чоловіків, які є ситуативними вболівальниками футболу (3,3), «хуліганами» футболу (3,3), та фанатами футболу (3,5). В групі любителів футболу показник інтелекту дещо вищий і дорівнює 4,5. Отже, любителі футболу більш кмітливі, здатні швидко навчатися, з досить високим рівнем загальної культури в порівнянні з іншими вболівальниками, які є конкретними і ригідними, мають труднощі у вирішенні абстрактних завдань, з недостатнім рівнем загальної вербальної культури. Показник за фактором С «емоційна стійкість – емоційна нестійкість» у групи чоловіків, які є футбольними хуліганами дорівнює 1, у групі чоловіків, які не вболівають за футбол і дорівнює 3,7, у фанатів футболу – 1,6, у ситуативних глядачів – 3,35 та у любителів футболу – 2,8. Ці дані характеризують досліджувані групи чоловіків як емоційно нестійких, імпульсивних, мінливих у настроях, нестійких в інтересах, з низькою толерантністю по відношенню до фрустрації та дратівливих. Тобто, чим більша втягнутість чоловіків до футбольного вболівання, тим більш імпульсивними та нестійкими вони є.

Показник за фактором Е «підпорядкованість - домінантність» у групі чоловіків, які є футбольними фанатами дорівнює 2,1, у людей, які не вболівають за футбол – 1,2, у групі ситуативних вболівальників – 5,2, у футбольних «хуліганів» показник дорівнює 2,1 та у любителів футболу – 3,7. Тобто, фанати футболу більш конформні та за частіше йдуть на поводу, ніж ситуативні вболівальники, які частіше в наголос висловлюють свої думки. За даними дослідження показник за фактором F «стриманість - експресивність» у групи чоловіків, які не вболівають за футбол дорівнює 2, показник рівня фактору F у футбольних «хуліганів» дорівнює 3,6, у футбольних фанатів – 4,7 та у ситуативних вболівальників – 4,1. Групи, які залучені до футболу більш імпульсивні та експресивні, на відміну від людей, які не вболівають за футбол. Футбол додає їх життю красок та емоцій.

За фактором G «схильність почуттям – висока нормативність поведінки» показник футбольних «хуліганів» дорівнює 2,4, у ситуативних вболівальників – 5, у любителів футболу – 4, у людей, які не вболівають за футбол – 4,6 та у футбольних фанатів – 4,7. Чоловіки, які залучені до футболу мають незгоду з моральними правилами, протиставляють себе по відношенню до інших та живуть за своїми, виключно футбольними правилами на відміну від людей, які не вболівають за футбол.

За фактором H «боязкість - сміливість» показник групи людей, які не вболівають за футбол дорівнює 1,2, у футбольних фанатів та «хуліганів» за цим фактором відповідно – 4,6 та 4,9, у любителів футболу – 2,7, у ситуативних вболівальників – 3,7. Хулігани та фанати футболу більш активні та авантюрні, різноманітні ситуації, в яких вони знаходяться зумовлюють їх це робити, їхні характеристики пов'язані з темпом та ритмом життя, яке більш динамічне та неспокійніше, ніж у людей, які не вболівають за футбол.

За фактором I «жорсткість - чутливість» найнижчий показник у групі фанатів футболу та дорівнює 4,5. Найвищі показники у людей, які не вболівають за футбол – 6,2 та у ситуативних вболівальників – 6. Фанати футболу більш жорсткіше до оточуючих, ніж люди, які не вболівають за футбол та ситуативні вболівальники. За фактором L «довірливість - підозрілість» показник у групі фанатів футболу дорівнює 1,5, у «хуліганів» футболу – 5,2, у людей, які не вболівають за футбол – 2,3, у ситуативних вболівальників – 3,2 та у любителів футболу – 3,2. У фанатів футболу є потенціал до роботи з оточуючими людьми, вони готові до контактів на відміну від футбольних «хуліганів», які позиціонують себе неприступними та мають певну дратівливість до оточуючих. Встановлення контакту з хуліганами буде складнішим, ніж з футбольними фанатами.

За даними дослідження показники за фактором M «практичність – розвиненість уяви» в усіх групах низькі. Тобто, всім чоловікам досліджуваних груп притаманна така риса як практичність, а залученість до футболу не впливає на цей фактор.

За фактором N «прямолінійність-дипломатичність» показник у групі людей, які не вболівають за футбол дорівнює 2, у любителів футболу – 3,3, у «хуліганів» футболу – 5,1 та у футбольних фанатів – 4,6. Ці дані характеризують чоловіків як відвертих, простих, наївних, прямолінійних, дещо нетактовних та недисциплінованих, які не вміють аналізувати мотиви партнера.

За фактором O «впевненість у собі - тривожність» показник у групі людей, які не вболівають за футбол дорівнює 3,3, у любителів футболу – 2,6, у «хуліганів» футболу – 5,4, у футбольних фанатів – 4,4 та у ситуативних вболівальників – 4,2. Тобто, фанати та «хулігани» футболу мають більшу тривожність, тривожність за команду на матчі, тривожність за «своїх», на відміну від людей, які не вболівають за футбол та любителів футболу.

За даними дослідження найнижчий показник за фактором Q, «конформізм - нонконформізм» у групі людей, які не вболівають за футбол та дорівнює 4. Найвищий показник у «хуліганів» футболу (показник дорівнює 6). В інших групах чоловіків показники розподілилися таким чином: у ситуативних вболівальників показник дорівнює 4,9, у любителів футболу показник дорівнює 5,9 та у фанатів футболу дорівнює 2,8. Тобто,

група футбольних «хуліганів» орієнтується тільки на своє рішення, на відміну від інших груп.

За фактором Q_3 «низький самоконтроль – високий самоконтроль» показник в групі людей, які не вболівають за футбол, дорівнює 2,4, у «хуліганів» футболу – 2,8, у фанатів футболу – 2,8, у ситуативних вболівальників – 4,6 та у любителів футболу – 2,1. Низькі показники за даним чинником характеризує чоловіків як низько дисциплінованих, залежних від настрою, з недостатнім контролем своїх емоцій і поведінки.

Отже, в психологічному профілі фанатів футболу та «хуліганів» футболу домінують скритність, відособленість і схильність до ригідності. Також вони імпульсивні та експресивні, частіше перебувають під впливом почуттів, більш конформні мають низьку толерантність, дратівливість по відношенню до інших, «не своїх», протиставляють себе нормам та правилам суспільства. Чоловіки, які не вболівають за футбол, мають такі риси як емоційна стійкість, висока толерантність по відношенню до інших, врівноваженість. Вони частіше прислухаються до власної думки, а не до думки натовпу, не бояться висловлювати свої думки вголос, дотримуються встановлених норм та правил суспільства.

За результатами дослідження самомоніторингу відвідувачів футбольних змагань у всіх досліджуваних груп високий рівень самомоніторингу (мають високий комунікативний контроль). Ці чоловіки можуть легко входити в будь-яку роль, гнучко реагують на зміну ситуації, добре відчувають її. Люди з високим рівнем самомоніторингу, за Снайдером, постійно стежать за собою, добре знають, де і як себе вести, управляють вираженням своїх емоцій. Разом з тим, у них утруднена спонтанність самовираження, вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Їхня позиція: «я такий, який я є в даний момент».

За даними дослідження високий показник самоідентифікації за «Фізичним Я» у ситуативних вболівальників – 29,2, у фанатів футболу – 25,2 та у «хуліганів» футболу. Вони ідентифікують себе з улюбленими футболістами, які мають високий рівень фізичного вигляду, стану свого тіла та здоров'я, навичок та сексуальності. Вони приймають цей високий рівень до себе, тим самим формується їхня задоволеність своїм фізичним образом. Середні показники фізичного Я у любителів футболу та у чоловіків, які не вболівають за футбол. Ці групи спокійно і врівноважено відносяться до свого фізичного вигляду.

Високий показник морально – етичного Я у фанатів футболу – 25 та у «хуліганів» футболу – 26, вони ідентифікують себе з людьми, які «захищають свої кольори», тим самим позиціонують себе в якості «гарних героїв». Середні показники у чоловіків, які не вболівають за футбол, у ситуативних вболівальників та у любителів футболу.

Високі показники особистісного Я у фанатів футболу – 24,1 та у «хуліганів» футболу – 24,2, тобто, вони на високому рівні відчувають свою цінність, почуття адекватності як особистості в певній групі, до якої вони належать. Середні показники у груп чоловіків, які не вболівають за футбол, у ситуативних вболівальників та у любителів футболу.

Високі показники сімейного Я у таких групах: чоловіки, які не вболівають за футбол – 26,7, ситуативних вболівальників – 27, фанатів футболу – 26,2 та у «хуліганів» футболу – 26,2. Вони ідентифікують себе зі своєю сім'єю, для них сім'я та близькі люди є значущими.

У всіх досліджуваних групах середні показники соціального Я: у чоловіків, які не вболівають за футбол – 22,1, у ситуативних вболівальників – 22,6, у любителів футболу – 19,3, у фанатів футболу – 21,6 та у «хуліганів» футболу – 21,8. Показник відображає нормальне відчуття адекватності й цінності у соціальних взаємодіях з іншими людьми.

За результатами дослідження високий рівень самооцінки у ситуативних вболівальників. Ці чоловіки подобаються собі, відчувають, що вони люди, які варті високої оцінки, мають впевненість у собі. Середні показники у фанатів футболу, «хуліганів» футболу та у чоловіків, які не вболівають за футбол. Вони менш впевнені у собі, іноді бачать себе не бажаними. Низькі показники у любителів футболу, вони схильні почувати себе нещасними, тривожними. Рівень варіативності отриманих даних у чоловіків, які не вболівають за футбол, у ситуативних вболівальників, у любителів футболу та у фанатів футболу досить високий, це означає низьку інтеграцію Я концепції. Чоловіки цих груп мають тенденцію розділяти певні сфери Я та розглядати їх відокремлено від усього останнього Я. Добре інтегровані чоловіки – футбольні «хулігани».

Показники шкали самокритики у всіх досліджуваних групах на середньому рівні, що відповідає нормальній, здоровій відкритості та здатності до самокритики.

Отже, футбольні «хулігани» та футбольні фанати ідентифікують себе як фізично привабливих чоловіків, які можуть постояти за своїх та відстояти свої переконання. Мають високий рівень самоідентифікації особистісного Я на високому рівні відчувають свою цінність, почуття адекватності як особистості в певній групі, до якої вони належать. Для хуліганів футболу ідентифікація з сім'єю більш значуща, ніж для футбольних фанатів. Задоволеність собою у фанатів та «хуліганів» футболу стосовно морально-етичного Я на середньому рівні. Адже їх поведінка відповідає моральним нормам футбольного оточення. Високі показники задоволеністю особистісного Я. Вони задоволені своєю цінністю, почуттям адекватності, як особистості в певній групі до якої вони належать.

Майже за всіма досліджуваними показниками було визначено значущі розбіжності між відвідувачами футбольних змагань та чоловіками, які не вболівають за футбол. В особистісному профілі всіх груп відвідувачів футбольних змагань виражений показник «емоційна нестійкість», а у чоловіків, які не відвідують футбольні змагання, виражений показник «емоційної стійкості» ($p < 0,001$). Емоційна стійкість чоловіків, які не вболівають за футбол, значуще вище, ніж цей показник в чотирьох групах чоловіків, що відвідують футбольні змагання. Також у всіх відвідувачів футбольних змагань в особистісному профілі виражений показник «підпорядкованість», у чоловіків, які не відвідують футбольні змагання показник «домінантність» ($p < 0,019$). В особистісному профілі груп футбольних фанатів, ситуативних вболівальників та любителів футболу виражений показник «стриманість», а у чоловіків, які не відвідують футбольні змагання, та у футбольних хуліганів показник «експресивність» ($p < 0,001$).

В особистісному профілі всіх груп відвідувачів футбольних змагань виражений показник «підпорядкованість почуттям», а у чоловіків, які не відвідують футбольні змагання, показник «висока нормативність поведінки» ($p < 0,000$). В особистісному профілі груп футбольних фанатів, ситуативних вболівальників та любителів футболу виражений показник «сміливість», а у чоловіків, які не відвідують футбольні змагання, та у футбольних хуліганів показник «боязкість» ($p < 0,000$).

В групах футбольних фанатів та футбольних хуліганів виражений показник «жорсткість», а у чоловіків, які не відвідують футбольні змагання, у ситуативних вболівальників та у любителів футболу показник «чуттєвість» ($p < 0,040$). В особистісному профілі всіх груп відвідувачів футбольних змагань виражений показник «дипломатичність», а у чоловіків, які не відвідують футбольні змагання, показник «прямолинійність» ($p < 0,000$).

В групах футбольних фанатів та футбольних хуліганів виражений показник «тривожність», а у чоловіків, які не відвідують футбольні змагання, у ситуативних вболівальників та у любителів футболу показник «впевненість в собі» ($p < 0,000$). В особистісному профілі всіх груп відвідувачів футбольних змагань виражений показник «радикалізм», а у чоловіків, які не відвідують футбольні змагання показник «консерватизм» ($p < 0,000$). В групах футбольних фанатів та в групі чоловіків, які не вболівають за футбол виражений показник «конформізм», а у ситуативних вболівальників, хуліганів футболу та любителів футболу показник «нонконформізм» ($p < 0,023$).

В групах футбольних фанатів та футбольних хуліганів виражений показник «низький самоконтроль», а у чоловіків, які не відвідують футбольні змагання, у ситуативних вболівальників та у любителів футболу показник «високий самоконтроль» ($p < 0,012$).

В групах чоловіків, які не вболівають за футбол, та у ситуативних вболівальників виражений показник «розслабленість», а у чоловіків, які більш включені у футбольне вболівання у любителів футболу, у фанатів та у хуліганів футболу показник «напруженість» ($p < 0,010$).

Отже, існують розбіжності між тими, хто вболіває за футбол і чоловіками, які не переймаються футболом. В психологічний профіль особистості вболівальників входять такі показники як емоційна нестійкість, підпорядкованість, жорсткість, тривожність, конформізм, низький самоконтроль та напруженість.

За показником «самомоніторингу» було виявлено значущі розбіжності між групами футбольних фанатів та футбольних хуліганів та групами чоловіків, які не вболівають за футбол, у ситуативних та у любителів футболу ($p < 0,002$).

Майже за всіма показниками Я-концепції було виявлено значущі розбіжності між групами відвідувачів футбольних змагань. За показником самоідентифікації колонки Фізичне Я розбіжності між ситуативними вболівальниками та фанатами, хуліганями, чоловіками, які не вболівають за футбол ($p < 0,000$). За показниками колонки Морально-етичне Я розбіжності між фанатами і хуліганями та ситуативними, любителями та чоловіками, які не вболівають за футбол ($p < 0,001$). Також значущі розбіжності було виявлено за колонкою Особистісного Я між любителями та фанатами, хуліганями, ситуативними та чоловіками, які не вболівають за футбол ($p < 0,000$). Розбіжності за колонкою Сімейне Я виявлені між ситуативними та фанатами, хуліганями, ситуативними та чоловіками, які не вболівають за футбол ($p < 0,001$). Розбіжності за колонкою Соціальне Я виявлені між ситуативними та фанатами, хуліганями, ситуативними та чоловіками, які не вболівають за футбол ($p < 0,019$).

За показником задоволеності собою колонки Фізичне Я розбіжності між групами футбольних хуліганів та між чоловіками, які не вболівають за футбол, ситуативними, любителями футболу та фанатами футболу ($p < 0,000$). За показниками колонки Морально-етичне Я розбіжності між любителями та фанатами футболу, хуліганями футболу та ситуативними вболівальниками, любителями та чоловіками, які не вболівають за футбол ($p < 0,000$). За показниками колонки Особистісного Я розбіжності між любителями футболу та фанатами футболу, хуліганями футболу та ситуативними вболівальниками, любителями та чоловіками, які не вболівають за футбол ($p < 0,000$). За показниками колонки Сімейного Я розбіжності між любителями футболу та фанатами футболу, хуліганями футболу та ситуативними вболівальниками, любителями та чоловіками, які не вболівають за футбол ($p < 0,002$).

За результатами дослідження можна зробити наступні висновки

В психологічному профілі особистості відвідувачів футбольних змагань всі особистісні риси знаходяться на середньому та низькому рівнях. При цьому найбільш вираженими в профілях досліджуваних груп є наступні риси:

- в групах хуліганів та фанатів футболу превалює емоційна нестабільність, підпорядкованість почуттям;

- у футбольних фанатів превалює підпорядкованість та довірливість;

- у любителів футболу: замкнутість, емоційна нестабільність.

Було виявлено наступні особливості Я-концепції відвідувачів футбольних змагань:

- ситуативні відвідувачі футбольних змагань, фанати та хулігани футболу ідентифікують себе з фізично привабливими чоловіками та високо оцінюють свою поведінку;

- любители та хулігани ідентифікують себе як людей «порядних» з високим рівнем морально-етичних цінностей;

- ситуативні вболівальники, футбольні фанати та хулігани задоволені своїми особистісними якостями;

- серед всіх відвідувачів футбольних змагань тільки любители футболу відчують себе цінними у соціальних взаємодіях.

Майже за всіма характеристиками психологічного профілю особистості було визначено значущі розбіжності між відвідувачами футбольних змагань та чоловіками, які не вболівають за футбол. Не було визначено відмінностей за показниками практичності та конформізму. Крім того, було виявлено значущі

розбіжності між групами відвідувачів футбольних змагань та чоловіками, які не вболівають за футбол, за такими характеристиками як: Фізичне Я, Морально-етичне Я, Особистісне Я, Сімейне Я, Соціальне Я. Отже, існують розбіжності між тими, хто вболіває за футбол і чоловіками, які не переймаються футболом.

Перспективою подальшого дослідження може бути вивчення стильових характеристик особистості спортивних вболівальників.

Література

1. Артьомов П. М. Субкультура футбольних хуліганів: фактори формування та особливості прояву на пострадянському просторі / дис. на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук / П.Н.Артьомов. – 2009.
2. Бодальов О.О., Столін В.В. Загальна психодіагностика М.-1987, - 324с.
3. Колд С. Как выглядят современные футбольные хулиганы? / Колд С. / <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-11087/>
4. Нагорна І.І., Кисляк О.П. Діагностика Я-концепції: адаптація тесту «Тенесійська шкала Я-концепції»//Практична психологія та соціальна робота № 12, 2005, с. 46-53.
5. Полежаєва О.А. Методика самомоніторингу М.Снайдера// Психологическая диагностика. – 2006, №1, с. 35-46.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодіагностика, методики и тесты/ Райгородский Д.Я./ Самара: «Бахрах-М»,2001.- 672с.
7. Шолохов В.А. Футбольные фанаты / Киевская ассоциация практикующих психологов и психотерапевтов. Молодежный клуб Экипаж-лидер / <http://www.kappp.com.ua/klube1/subkult/futbol.html>
8. Marsh P., Fox K., Carnibella G., McCann J., Marsh J.: Football Violence in Europe / P.Marsh, K.Fox, G.Carnibella, J. McCann, J.Marsh - http://www.sirc.org/publik/football_violence.html
9. Taylor I. Putting the boot into a working class sport: British soccer after Bradford and Brussels/ I.Taylor. // Sociology of Sport Journal №4, 1987. – С.171-191.
10. Manser R. Old Image New Imagination: A Focus on Football Hooligan Stereotyping / R.Manser - http://www.hooligansfootball.homestead.com/fales/old_image.doc.

Правила оформлення статей для фахового збірника «Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія»

Відповідно до постанови Президії ВАК України №7-05/1 від 15 січня 2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань. Внесених до переліків ВАК України» при підготовці статей до фахового збірника слід дотримуватися таких вимог:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор;
- виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел (література оформляється відповідно до вимог ВАКУ)

До редакції подаються паперова та електронна версії статті. Обсяг статті – 6 – 12 сторінок. Електронна версія подається до редакції у форматах *.doc та *.rtf, яку необхідно надіслати на адресу: VESTNIKUNIVER@MAIL.RU. Шрифт Times New Roman, 14 кегль, через півтора інтервали. Поля: зверху – 2 см; знизу – 2 см; ліворуч – 2 см; праворуч – 1 см. Папір – А4. В тексті статті забороняється використовувати об'єкти WordArt, автофігури, кольорові діаграми та графіки.

Перед кожною статтею подаються анотації та ключові слова російською, українською та англійською мовами. Викладення матеріалу в анотації повинно бути стислим і точним (від 500 знаків). Належить використовувати синтаксичні конструкції, притаманні мові ділових документів, уникати складних граматичних зворотів, необхідно використовувати стандартизовану термінологію, уникати маловідомих термінів та символів. Не рекомендується використовувати для перекладу комп'ютерні програми.

Перед основним текстом необхідно вказати ініціали та прізвище автора, установу, контактну інформацію, яка буде вказана у Віснику.

До статті також додаються рецензії та довідка про автора (вказуються прізвище, ім'я та по-батькові автора, установа, посада, науковий ступінь та наукове звання, контактний телефон та адреса).

Редакція залишає за собою право не друкувати статтю в разі невиконання вищевикладених правил.

Наукове видання

ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
№959
Серія Психологія
Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

Комп'ютерне верстання Севост'янов П.О.

Підписано до друку 1.08.2011 р. Формат 64x80/8.
Папір офсетний. Друк ризограф. Ум. друк. арк. 25,1. Обл-вид. арк. 29,1.
Тираж 100 прим. Ціна договірна.
61077, Харків-77, м.Свободи,4.
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна