

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

**ГРОДНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЯНКИ КУПАЛИ**

**СОЦІОКУЛЬТУРНІ
ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ВЕКТОРИ
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

Колективна монографія

**Херсон-Гродно
ФОП Вишемирський В. С.
2018**

УДК 159.923.2:316.6
С69

*Рекомендовано до друку Вченою радою факультету психології,
історії та соціології (Протокол №8 від 16.04.2018)*

*Рекомендовано до друку Вченою радою Херсонського державного
університету (Протокол № 11 від 23.04.2018 р.)*

Рецензенти:

Кузікова С.Б. – доктор психологічних наук, професор

Яковлева С.Д. – доктор психологічних наук, доцент

С69 Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: колективна монографія /
О.Є. Блинова, С.І. Бабатіна, Т.М. Дудка, А.М. Одінцева
та ін. [Текст] / відпов. ред. Блинова О.Є. – Херсон : Вид-во
ФОП Вишемирський В. С., 2018. – 428 с.

ISBN 978-617-7573-13-4

Монографію присвячено соціокультурним та психологічним проблемам розвитку особистості у розрізі векторів застосування та спрямування соціально-психологічних технологій у царині психологічного сьогодення. Зокрема, у виданні обґрунтований теоретико-методологічний дискурс сучасних психотехнологій розвитку особистості, а саме, особистісна мобільність в контексті професійного розвитку; особливості формування асертивної поведінки особистості тощо. Особливу увагу приділено мотиваційно-сенсовим характеристикам суб'єктності молодих педагогів та професійному становленню особистості. Усі дослідження, представлені у науковому виданні, мають теоретичний та прикладний контекст.

Монографія буде корисна викладачам соціально-поведінкового наукового напряму, аспірантам, студентам, психологам, науковим співробітникам у царині психологічного сьогодення.

Наукове видання: українською та російською мовами.

УДК 159.923.2:316.6

© Херсонський державний університет, 2018

© Гродненський державний університет
імені Янки Купали, 2018

© Колектив авторів, 2018

ISBN 978-617-7573-13-4

© ФОП Вишемирський В.С., 2018

ЗМІСТ

Вступ..... 5

РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічний дискурс сучасних технологій розвитку особистості: соціально-психологічний контекст..... 6

Блинова О.Є. Особистісна мобільність в контексті професійного розвитку 6

Дудка Т.М. Соціально-психологічні чинники девіантної поведінки особистості..... 29

Мойсеєнко В.В. Особливості формування асертивної поведінки особистості: науково-теоретичний аналіз питання 55

Попович І. С. Розвиток та становлення особистості у вимірах соціальних очікувань 80

Ракицкая А.В. Детермінація синдрому емоціонального вигорання у педагогов с различными видами агрессии 107

Ревенко С.П. Психологічне благополуччя як показник розвитку та становлення особистості 135

РОЗДІЛ 2. Вектори застосування та спрямування соціально-психологічних технологій у царині психологічного сьогодення 159

Бабатіна С.І. Хронотопічна локалізація часової перспективи особистості 159

Даукиша Л.М. Асертивные тактики самопрезентации личности в процессе социального взаимодействия 188

Митрофанова О.Г. Содержательно-динамические характеристики этнических стереотипов студентов: кросс-культурный аспект 208

<i>Одінцова А.М.</i> Психологічні особливості конфліктної особистості	230
<i>Олейник Н.О.</i> Специфіка функціонування структури переживання самотності в ранньому та середньому дорослому віці.....	253
<i>Янчий А.И.</i> Художественно-смысловое восприятие живописи студентами-психологами различного уровня духовно-нравственного развития.....	279
РОЗДІЛ 3. Соціально-психологічні технології розвитку особистості	313
<i>Бабатіна С.І., Олейник Н.О.</i> Неформальні молодіжні об'єднання як засіб самовираження підлітків.....	313
<i>Карнелович М.М.</i> Коммуникативная рефлексия учителя как отражение его отношения к учащимся.....	337
<i>Крупник І.Р., Крупник Г.А.</i> Лонгітюдне дослідження уявлень про майбутню родину дітей з родин заробітчачан ...	364
<i>Чиньона І.І.</i> Емпіричне дослідження динаміки вираженості показників соціального інтелекту як інтегративної системи когнітивно-емоційної активності осіб юнацького віку	390
Відомості про авторів.....	421

ВСТУП

Проблема особистості її розвитку та становлення у соціокультурному та психологічному вимірах є невичерпним джерелом творчого натхнення та наукового пошуку для дослідників різних галузей психологічного знання та неосяжним полем практичного застосування сучасних психологічних технологій розвитку особистості, корекції та розуміння прогностики майбутнього особистості.

У монографії, яка є результатом сумісної роботи у царині психологічного сьогодення науковців-психологів Херсонського державного університету та Гродненського державного університету імені Янки Купали, представлено авторське бачення актуальних питань сьогодення, серед яких – особистісна мобільність в контексті професійного розвитку особистості, механізми сприйняття людьми один одного, становлення особистості у вимірах соціальних очікувань, особливості формування асертивної поведінки особистості, проаналізовано конструкти «психологічного благополуччя особистості» та його вплив на становлення ідентичності, художньо-сенсове сприйняття живопису студентами: аксіопсихологічний аспект тощо.

У монографії відображені наскрізні питання соціокультурного та психологічного сьогодення, а саме: соціально-психологічні чинники девіантної поведінки, детермінація синдрому емоційного вигорання працівників педагогічного спрямування, розкрито особливості індивідуалізації особистості підліткового віку через участь у молодіжних субкультурах, ґрунтовно представлені результати лонгітюдного дослідження уявлень про майбутню родину дітей з родин заробітчанин тощо.

Монографія буде корисною викладачам соціально-поведінкового наукового напрямку, аспірантам, студентам, психологам, науковим співробітникам у царині психологічного сьогодення.

З повагою до усіх небайдужих
читачів монографії,
доктор психологічних наук, професор
Блинова Олена Євгенівна

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

ОСОБИСТІСНА МОБІЛЬНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Блинова О.Є.

Інтеграція української системи вищої професійної освіти до єдиного європейського освітнього простору з метою підвищення її конкурентоздатності, виявила низку проблем, які потребують оперативного і компетентного вирішення. Однією із умов розширення та зміцнення єдиного європейського освітнього простору, який представлений освітніми подіями, явищами трансляції культури, соціального досвіду та особистісних смислів, є високий рівень академічної мобільності суб'єктів освітнього процесу. Під освітнім процесом розуміється цілеспрямована діяльність із навчання, виховання та розвитку особистості та її якостей. Академічна мобільність суб'єктів освітнього процесу ґрунтується на інтеріоризованих соціокультурних та професійних знаннях, сформованих навичках та вміннях, творче застосування яких сприяє як адаптації суб'єкта до умов, що постійно змінюються, так і внутрішньому перетворенню з наступним впливом на навколишнє середовище. Суб'єктом освітнього процесу є особистість, яка усвідомлює себе особою, що пізнає та змінює світ. У зв'язку з цим доцільно відзначити, що необхідність розвитку академічної мобільності зумовлюється не тільки

зовнішніми чинниками, але й внутрішньою потребою особистості.

Дослідники (Л. О. Амирова, Т. Ю. Артюхова, Н. К. Дмитрієва, О. В. Проскура, Т. Б. Сергеева та ін.) розглядають академічну мобільність як особистісну якість, що формується у процесі навчання, та є необхідною для подальшого особистісного та професійного зростання, інтеграції до динамічного сучасного суспільства з метою самореалізації, вдосконалення самого себе та навколишнього світу. Таким чином, слід зауважити, що академічна мобільність суб'єктів освітнього простору проявляється не тільки у вільному пересуванні через кордони національних держав, але й в здатності та готовності до неперервної самоосвіти у мультикультурному середовищі.

Категорія мобільності розглядається у двох напрямках: як процес і як інтегративна якість особистості. Як якість особистості, всі види мобільності представлені через її індивідуально-психологічні особливості (здібності) і активно-дієвий стан (готовність). В залежності від сфери інтересів дослідники виокремлюють різні види здібностей і готовності. При цьому вони всі погоджуються із тим, що передумовою для розвитку здібностей є освіта, сформовані загальнокультурні та професійні компетенції, інтеріоризовані культурні цінності, а умовою розвитку здібностей є активна діяльність суб'єкта.

Мобільність є міждисциплінарним поняттям. В залежності від наукового інтересу дослідників виокремлюють соціальну мобільність, професійну, академічну, соціокультурну, культурну і т.ін. Особистісна мобільність лежить в основі формування інших видів мобільності та їх рівень розвитку безпосередньо залежить від рівня розвитку особистісної мобільності [7].

Т. Б. Котмакова під особистісною мобільністю розуміє інтегративну якість особистості, яка є основоположною для ефективної реалізації особистістю інших видів мобільності,

проявляється в усвідомленій мотивації до навчання, у здатності до творчої діяльності, ефективного спілкування та дозволяє особистості перебувати у процесі активного творчого саморозвитку [9; 10].

Дана якість пов'язується багатьма дослідниками із гнучкістю та рухливістю мотивації, свідомим змінням стереотипів та пластичністю [3; 6; 8; 11; 17]. Для успішної реалізації у сучасному світі людині необхідно мати психологічну гнучкість, здатність робити вибір та здійснювати творчу діяльність, тобто бути мобільною. Для цього людині потрібно усвідомлення своїх внутрішніх орієнтацій. Визначаючи особистісну мобільність, більшість науковців робить акцент на цілеспрямованій активності особистості у напрямку самозмін, саморозвитку, самовдосконалення [5; 8; 9; 12; 17]. Особистісна мобільність розуміється як певна рухливість внутрішніх станів суб'єктів [9]. Особистісна зміна є наслідком внутрішнього змісту особистості, її потенціалу, та призводить до появи нових аспектів творчої діяльності людини. Генератором особистісного саморозвитку, переходу потенціального буття до актуального є особистісна мобільність. Особистісна мобільність виявляється у суб'єктивній стороні активності особистості і є невід'ємним динамічним елементом процесу її самовдосконалення.

Для подальшого об'рунтування психологічних умов розвитку особистісної мобільності необхідно розглянути змістове наповнення даної якості. Мати особистісну мобільність – це означає бути активним, рефлексуючим, здатним до саморозвитку, свідомого самовдосконалення, перегляду своєї діяльності, життєвих пріоритетів, розуміючи і приймаючи потреби часу, суспільства і напрямок руху їх розвитку. Такий вибір пов'язаний із рефлексією та оцінкою форм власної діяльності [2]. Цей вибір може бути вибором нової соціальної ролі, професійної позиції, способів досягнення поставлених цілей. Тільки у такий спосіб може відбуватися осмислення та виділення для себе нових мотивів

поведінки, що відкривають нові невідомі смисли діяльності (І. Пригожин). Саме у таких ситуаціях вільного вибору найбільш яскраво проявляється особистісна мобільність.

У літературі більш часто застосовується поняття «особистісна мобільність», і значно більш рідко – «мобільна особистість», але вони вважаються тотожними та взаємозамінними. Однією з перших звернулася до розробки конструкту «мобільна особистість» Т. Ю. Артюхова [5]. Вона виокремила такі характеристики мобільної особистості, як активність, пластичність, відкритість, прагнення до самоактуалізації. Ці якості дозволяють зберегти цілісність особистості в умовах, що змінюються. Мобільна особистість визначається автором як «сприйнятлива до зовнішніх впливів, яка не є закритою та покритою «бронєю» захисних механізмів, здатна до змін, виходячи із інформації, що надходить ззовні. Це відкрита психологічна система, що має особистісні характеристики, які забезпечують зміну структури особистості за вимогами ситуації без деструктивних змін» [5, с. 97-98].

Л. А. Амірова відмічає, що мобільність переважно вивчається у діяльнісному прояві, проте як інтегративна якість вона може розглядатися у двох аспектах – як потенційна і як актуальна мобільність особистості. Актуальна завжди проявляється у діяльності суб'єкта. Вона пов'язана з динамікою розвитку мотиваційного компоненту та виражається в мобілізації внутрішніх ресурсів: активності, психічних процесів, вольових процесів, мобілізації когнітивно-змістовного, компетентнісного, рефлексивного компонентів, самоактуалізації професійно-значущих якостей. В структурі потенційної мобільності автор виокремлює, крім цих компонентів, також й біопсихологічний компонент, що містить у собі темперамент, адаптаційні властивості особистості, мотиваційну готовність та креативність [3].

Необхідність розвитку у майбутніх фахівців такої інтегративної якості як особистісна мобільність вимагає

детального розгляду її структури. До структури особистісної мобільності, на думку, Т. Б. Котмакової, належать наступні компоненти: особистісно-розвивальний – представлений активністю особистості, готовністю до саморозвитку та рефлексією; когнітивно-креативний – представлений мотивацією до отримання нового знання, активізує пізнавальні процеси та дії, визначає творче ставлення до діяльності; комунікативно-поведінковий компонент особистісної мобільності характеризує особистість у практичному аспекті [9].

Таким чином, особистісна мобільність виявляється в єдності трьох компонентів – це внутрішній потенціал особистості; що визначає потребу майбутнього фахівця у саморозвитку, встановленні контакту з іншими людьми та творчому ставленні до професійної діяльності.

Ця структура мобільності дозволяє говорити про те, що якщо впродовж всього життя людина зберігає один і той самий соціальний, професійний, економічний, політичний статус, її поведінка неминуче стає жорсткою та негнучкою. Зміна статусу, у свою чергу, вимагає відповідного пристосування тіла, розуму, реакцій. Особистісна мобільність сприяє зниженню ступеня страху перед новим і невідомим. Необхідність бути більш багатостороннім та здатним адаптуватися до різних соціальних верств призводить до того, що у членів мобільного суспільства розумова активність збільшується. На основі сукупності компонентів особистісної мобільності Т. Б. Котмаковою були визначені три рівня сформованості даної якості (активний, рівень готовності до особистісної мобільності та адаптивний рівень), що відповідають трьом типам особистості: мобільний, ситуативно-мобільний, немобільний [9].

Активний рівень розвитку особистісної мобільності відповідає мобільному типу особистості. Для даного типу є характерною сформована потреба у саморозвитку та прагнення до самовдосконалення. Рефлексивна позиція

характеризується грамотним і об'єктивним осмисленням своїх дій та вчинків. Мобільний тип особистості має високий рівень мотивації до навчання, легко входить у контакт з людьми, проявляє терпіння та повагу до думки співрозмовника, вміє презентувати себе, його поведінка відрізняється вмінням гнучко реагувати на зміни ситуації, діяльність характеризується творчим ставленням та відкритістю до нових ідей.

Рівень готовності до особистісної мобільності характеризує ситуативно-мобільний тип особистості з нестійкою потребою до саморозвитку, яка формується зовнішніми чинниками в залежності від ситуації, коли зовнішні чинники зникають або втрачають актуальність для особистості, потреба у саморозвитку теж зникає. Рефлексивний аналіз своїх дій має ситуативний характер. Мотивація до навчання розвинута слабо, детермінована діями викладача. Недостатньо розвинута здатність встановлювати контакти з іншими людьми. Творча діяльність визначається існуючими шаблонами і не відрізняється пошуком нових ідей навіть при виникненні потреби у розв'язанні нестандартних завдань, представники ситуативно-мобільного типу особистості періодично звертаються за сторонньою допомогою.

Адаптивний рівень розвитку особистісної мобільності визначає немобільний тип особистості з несформованою потребою в саморозвитку та рефлексивному аналізі своїх дій. У представників даного типу особистості відсутня мотивація до навчання та набуття нових знань, для них характерним є невміння встановлювати контакти з іншими людьми, байдуже ставлення до творчої діяльності [10].

Сучасне суспільство відчуває потребу у людях, які здатні до творчого мислення, здатні гнучко реагувати на реальність, що змінюється, адаптуватися до неї, перебудовувати об'єктивно існуючі умови у відповідності з вимогами ситуації. Такі завдання може вирішити тільки особистість, що здатна

до саморозвитку, самостійного морального вибору, конкуренції. Потреба сучасного українського суспільства в освічених фахівцях, що здатні до світоглядного вибору та компетентних професійних дій, обумовила появу нових цілей і цінностей в освіті. Одним із провідних напрямків сучасної освіти стає виховання особистості, що здатна до саморозвитку, до самостійного і відповідального прийняття рішень, володіє вміннями діяти адекватно ситуації та власним моральним принципам.

На основі аналізу наукової літератури зауважимо, що мобільність особистості передбачає здатність до змінювання, а тому тісно взаємопов'язана та обумовлюється такими якостями, як креативність, гнучкість, пластичність, адаптивність, рухливість, динамічність.

Визначаючи особистісну мобільність, підкреслимо, що більшість науковців наголошують на цілеспрямованій активності особистості із самозміни, саморозвитку й самовдосконалення [2; 5; 6; 11; 12; 15]. Тому, щоб визначити фактори формування особистісної мобільності, актуально розглянути сутність процесу самозміни і саморозвитку, виявити причини посилення вищезгаданих процесів і визначити принципи формування особистісної мобільності.

Сучасна людина усвідомлює необхідність займатися своїм розвитком впродовж всього життя. У перші двадцять років розвиток тісно пов'язаний з навчанням у школі, у закладі вищої освіти, набуттям нових знань, які розширюють кругозір і розвивають здібності кожної людини. Коли людина стає дорослою, підвищується роль внутрішніх чинників, а її розвиток усе більше залежить від ініціативи, отже, саморозвиток базується на усвідомленні людиною свого нереалізованого потенціалу, тобто можна говорити про наявність у людини певного потенціалу саморозвитку, який є відображенням її внутрішнього динамічного стану або особистісною мобільністю.

На думку А. Маслоу, вроджена потреба в розвитку, що є властивою кожній людині, приводить до того, що вона намагається застосувати й реалізувати свої успадковані потенційні можливості. Але це стає можливим тільки при досягненні відповідного рівня самоповаги, самооцінки. Задоволення потреб пов'язане із проявом активності, що перетворює людину в ініціативну, творчу особистість. Активність особистості проявляється в умінні мобілізувати свої можливості, реалістично оцінити події і знайти своє місце у житті, відстоювати свої погляди й т.ін. [13]. Таким чином, категорія «мобільність» виражає тенденцію в прагненні людини досягти задоволення своїх матеріальних і духовних потреб. З погляду проблеми особистісної мобільності, найбільш важливими є потреби в розвитку особистості та самореалізації, здатність до пізнання як акту самовдосконалення.

Саморозвиток особистості прямо пов'язує з мобільністю Т. Б. Сергеева [17]. Автор розглядає мобільність як один зі способів саморегуляції людини, що сприяє її самоактуалізації, саморозвитку, здійсненню самостійного вибору, адекватного потребам рівня життєзабезпечення, демократичності, громадянськості, соціальній відповідальності та моральності. Саморозвиток, самоактуалізація передбачають динаміку власної «самості», власного «Я», що завжди є унікальним і неповторним; це процеси, що не мають кінця, а не одиничне досягнення. Вони пов'язані з розкриттям особистістю свого внутрішнього потенціалу, з усвідомленим прагненням до самовтілення, до самовираження закладених у ній потенцій. При цьому здатність до саморозвитку лише відносно залежить від уміння засвоювати академічні знання.

Відповідно до визначення С. Б. Кузікової, саморозвиток – це процес самостійної, цілісної, ціннісно-орієнтованої діяльності особистості по безперервній самозміні як збагаченню індивідуального досвіду і духовно-моральних сил відповідно до внутрішнього образу «Я» і актуальних

соціальних очікувань. Для виявлення сутнісних характеристик процесу саморозвитку, як основного чинника становлення особистісної мобільності, слід звернутися до наукової психологічної літератури [11].

К. О. Абульханова-Славська розглядає процес саморозвитку особистості як самостійне визначення стратегії життя. Мова йде про перспективне планування, а цей процес безпосередньо пов'язаний з особистісною мобільністю. Автор виділяє три ознаки наявності стратегії життя:

1) вибір основного для людини напрямку, способу життя, визначення її головних цілей, етапів їхнього досягнення і супідрядність етапів, цей вибір може змінюватися протягом життя;

2) вирішення протиріч, що перешкоджають досягненню цілей і планів, у тому числі через створення тих умов, яких немає в наявності;

3) творчість, творення цінностей свого життя, з'єднання потреб зі своїм життям у вигляді особливих цінностей. Перераховані вище ознаки дозволяють визначити необхідні характеристики процесу цілеспрямованого саморозвитку: коли людина як особистість є суб'єктом, творцем, автором свого життя, має життєву стратегію [1].

Однак процес саморозвитку особистості не може бути визначений лише побудовою особистістю стратегії життя, тому доречно звернутися до ідей особистісно-центрованої концепції К. Роджерса, в якій автор надає великого значення тенденції актуалізації, що позитивно діє на вдосконалювання особистісних характеристик. Тенденцію актуалізації К. Роджерс розглядає як «... центральне джерело енергії в організмі людини». На думку психолога, тенденція актуалізації націлена не стільки на збереження життєвих процесів і пошук комфортного стану, скільки на підвищення напруги, на потребу до саморозвитку.

Саморозвиток – це процес, в якому людина набуває здатності управляти поточними подіями, формувати добрі і

відкриті стосунки з іншими людьми, послідовно захищати свої погляди, сприймати життя у всій його повноті. Даний розвиток – це боротьба із труднощами і прийняття ризику бути більш відкритим і правдивим у всіх сферах своєї життєдіяльності. При цьому реальне зростання бере свій початок у буденних подіях і вчинках.

У дослідженнях Т. М. Титаренко життєвий світ особистості виступає як результат її саморуху, «саморозгортання, наростання суб'єктності як показника її зрілості», а також структурування особистісних цінностей і смислів відносно зовнішньої дійсності. Процес побудови образу світу пов'язаний з активністю особистості як суб'єкта власного життя. За визначенням Т. М. Титаренко, саме особистість є активним творцем власного життєвого світу. «Особистість у розвитку – це більш глибока поступова індивідуалізація, дедалі виразніша своєрідність, відособленість від зовнішніх впливів, які поволі втрачають першочергову значущість» [18, с. 86–87].

С. Б. Кузікова пов'язує саморозвиток із розвитком суб'єктності та зазначає, що «суб'єктність передбачає позицію творця власного життєвого шляху, ініціює всі види людської активності і сприяє її результативності» [11]. Крім того, дослідниця вказує на те, що «Становлення суб'єктності відбувається тільки шляхом саморозвитку. У той же час суб'єктність можна розглядати як інтегратор здатності людини до усвідомленого і керованого саморозвитку» [12, с.43].

Саморозвиток передбачає скоріше збільшення сприйнятливості до будь-яких змін, чим завзятий опір таким змінам. Відкритість і гнучкість – ключові якості особистісного зростання, їх розвиток – це вихідна передумова для подальшого становлення особистісної мобільності.

Рушійними силами саморозвитку є внутрішні протиріччя особистості як суб'єкта діяльності, що виникають між цілями, завданнями і наявними для їхнього досягнення засобами, між прагненнями і можливостями для їхнього задоволення, між

тенденціями до мінливості і до сформованих стереотипів, між старим і новим у житті людини.

Оскільки саморозвиток особистості є компонентом професійного самовдосконалення, він відіграє велику роль в індивідуально-професійному становленні майбутніх фахівців. Професійне самовдосконалення є процесом розвитку не тільки професійних, але й особистісно-значущих якостей, тому для особистості саморозвиток має соціально-значущу роль. Особистісний саморозвиток, як і будь-яка інша діяльність, має в основі досить складну систему мотивів і джерел активності. Рушійною силою і джерелом самовиховання називають потребу в самовдосконаленні.

У процесі саморозвитку формується вміння майбутнього фахівця взяти на себе особисту відповідальність за своє життя, розробити та здійснити власну стратегію самовиховання, що враховувала б конкретні особливості і запити, та містила особистісне самопрогнозування й самопрограмування, вироблення системи «правил життя», які поступово стають принципами поведінки і діяльності особистості.

Особистісна мобільність розглядається як симптом внутрішньої свободи особи, як уміння відкинути сформовані стереотипи та подивитись на життєву або професійну ситуацію по-новому, нестандартно, іноді виходячи за рамки повсякденного [6; 7]. Цей шлях є можливим для особистості творчої, що має розвинуте дивергентне мислення і креативні здібності. Тому основою особистісної мобільності в сучасний період розвитку суспільства є розвинені творчі здібності майбутніх фахівців.

Поняття «особистісна мобільність» містить у собі індивідуальні особливості особистості, що дозволяє їй здійснювати гнучке самоуправління діями з метою їх варіативно-обґрунтованого вибору у вирішенні поставлених завдань. Інтегративний характер даної якості визначає саморегулювання мотиваційними, інтелектуальними та

емоційно-вольовими процесами, операційними діями; здатність особистості до цілеспрямованої самозміни і зміни ситуації для максимальної самореалізації та досягнення поставлених цілей. Особистісна мобільність безпосередньо пов'язана із гнучкістю людської свідомості, здатної до творчого запозичення і сприйняття нових цінностей, ідей, зразків і типів поведінки, з її творчим початком і активною роллю в життєдіяльності людини.

Бути готовим до особистісної мобільності означає бути активним, рефлексуючим, здатним до саморозвитку і усвідомленого самовдосконалення, до перегляду своєї діяльності, а іноді й життя. Такий вибір сполучений з рефлексією самосвідомості, оцінкою форм своєї діяльності за допомогою універсального критерію – життя людства як найвищої цінності. Цей вибір може бути вибором нової соціальної ролі, професійної позиції, способів досягнення поставлених цілей.

Особистісна мобільність у своєму розвитку детермінується особистістю гнучкістю та пластичністю поведінки, під якою Л. М. Мітіна розуміє здатність людини легко відмовлятися від невідповідних ситуацій і завдань, способів поведінки, засобів діяльності і виробляти або приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації при незмінних принципах і моральних основах життєдіяльності. Структура гнучкості, на думку Л. М. Мітіної, включає три види: інтелектуальну, емоційну і поведінкову, які в реальній навчальній і професійній діяльності є взаємозалежними [15].

Емоційна гнучкість (Л. М. Мітіна, Е. С. Асмаковец) є сполученням особистісних якостей, що об'єднані у блоки: емоційна стійкість (задоволеність життям, відсутність схильності до переживання гніву, відсутність схильності до переживання страху), позитивна емоційна експресивність (схильність до переживання радості, спонтанність прояву своїх станів).

Проявом інтелектуальної гнучкості є здатність швидко й легко переходити від одного класу явищ до іншого, а також можливість відмовитися від гіпотези або ідеї, яка не підтверджується, та знайти спосіб конструктивного вирішення проблеми.

Вивчення цього феномена затребувано також практикою, де констатується, що професіонал найчастіше не готовий до великих інтелектуальних навантажень, уникає ситуацій прийняття рішень, важко змінює своє мислення і поведінку. З віком та стажем професійної роботи в людини зростає стереотипність мислення, закріплюються захисні психологічні реакції, що призводять до зниження критичності, підвищення авторитарності, нездатності прийняти іншу точку зору, ригідності (Л. М. Мітіна). Все це знижує ефективність діяльності, не дозволяє учням та студентам стати самостійними, конкурентноспроможними, самореалізуватися.

Відсутність інтелектуальної гнучкості характеризується інертністю, ригідністю, консерватизмом, що може призвести до негативних явищ професійної стагнації. Тому розвиток інтелектуальної гнучкості вже в дитячому віці, в учнів є важливим завданням сучасної системи освіти.

Поняття «гнучкість» розглядається в багатьох дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних психологів, однак немає єдиного підходу в поясненні його змісту. У психологічних дослідженнях зарубіжних авторів (К. Левін, К. Гольдштейн, Р. Кеттелл та ін.) гнучкість визначається як властивість, що є протилежною ригідності.

Етимологія слова «ригідність» походить від латинського *rigidus* – твердий та виражає неготовність до змін програми дії відповідно до ситуаційних вимог. Дослідження цього явища беруть свій початок у проведенні психофізіологічного аналізу причин прояву психофізіологічної ригідності, що є станом сильного і тривалого скорочення м'язів, обумовлений зміною тонуусу нервових центрів, які іннервують дані м'язи. Розвиток таких галузей психології, як психологія мислення,

мотивації, особистості, соціальної психології, призвело до того, що стали розрізняти когнітивну, афективну і мотиваційну ригідність, які мають свої особливі механізми реалізації, свої ознаки прояву і свої корекційні методи.

Так, наприклад, афективна ригідність, що є основою для утворення надцінних ідей, які досліджуються у психопатології, розуміється як неготовність до зв'язування тих або інших подій з певними афективними реакціями. Вона виявляється у складності при емоційному наочінні, а також у зайвій фіксованості на об'єктах, константності емоційної оцінки тих або інших подій. Основний шлях корекції подібного роду ригідності – усвідомлене контролювання (насамперед, контроль за проявами, а не за процесом переживання) афектів, емоцій і почуттів, але при максимальному униканні їхнього прояву.

Мотиваційна ригідність розглядається як неготовність до відмови від уже сформованих потреб і від звичних способів їхнього задоволення, а також до прийняття нових мотивів. Так само як і афективна ригідність, мотиваційна ригідність може знайти вихід в утворенні надцінних ідей. Когнітивна ригідність є неготовністю до побудови нової концептуальної картини навколишнього світу при отриманні додаткової інформації. Основний шлях корекції подібного роду ригідності – орієнтація на отримання нової інформації, готовність перейти з рівня рішення проблеми на метарівень, готовність використати нові пізнавальні методи.

Зарубіжні дослідники ригідності виділяють таку її істотну рису, як нездатність до нової діяльності, стереотипність застосування сформованих операцій. В описах ригідності вони ґрунтуються на різних аспектах прояву цього психологічного феномена. У ситуації рішення розумових завдань ригідність проявляється в прихильності до звичного (відпрацьованого) способу дії, у нездатності змінити установку. У поведінковому плані ригідність виступає як недостатня адаптивність поведінки. К. Левін виділяє у зв'язку

із цим низку особистісних характеристик: стереотипність, негнучкість потреб і волі. Деякі зарубіжні психологи розглядають ригідність як інтегральну характеристику особистості (Р. Кеттелл, Л. Хаскелл). Найбільш повним і звичним є визначення ригідності, що міститься в «Словнику психологічних і психоаналітичних термінів»: «Ригідність – це схильність до неадекватних дій і сприйняття або відносна нездатність змінити дії або відносини, коли цього вимагають об'єктивні обставини» (1959, с. 85).

Відмінною рисою зарубіжних досліджень гнучкості (Warren, 1934; Drewery, 1967) є використання двох термінів для її визначення: *flexibility* – власне гнучкість та *variability* – «варіабельність», багатосторонність.

У частині наукових робіт гнучкість визначається як здатність відмовитися від наявного способу дії на користь іншого, більш економного, і, з іншого боку, як швидкий, легкий перехід від одного класу предметів та явищ до іншого (Дж. Гілфорд). У поняття «гнучкість» включається також швидкість переходу від свідомості до роботи підсвідомості. Під гнучкістю розуміється здатність особистості адаптуватися до змін, які можуть відбутися зненацька (Л. Хаскелл). Таким чином, дослідники, у більшості випадків вважають гнучкість феноменом, що залежить від особливостей ситуації.

Основними критеріями гнучкості інтелектуальної діяльності виступають такі показники, як доцільне варіювання способів дій, а також зміна способів дій, що перестають бути ефективними. Ці результати свідчать, що гнучкість є таким психологічним феноменом, що, проявляючись в умовах проблемної ситуації, змушує суб'єкта, який має досвід володіння розумовими операціями, зробити їхню перебудову. Але такий підхід до проблеми не дає можливість судити про психологічну сутність даного феномена, намітити шляхи розвитку інтелектуальної гнучкості. Тому необхідно звернутися до аналізу досліджень, присвячених вивченню продуктивного і творчого мислення,

що торкаються проблеми гнучкості як його необхідного компонента.

Прихильники гештальтпсихології вважали, що відкриття «нового» не є результатом активної діяльності мислячого суб'єкта, воно виникає як «інсайт», як результат перецентрування. Однак вони не пояснювали процес переходу від незнання до знання, не розкривали те, що «інсайт» підготовлений активною діяльністю самого суб'єкта, його минулим досвідом. Сутність психічного розвитку гештальтпсихологи бачили «не як з'єднання окремих елементів, але як утворення та удосконалення структури» (К. Кофка).

М. Вертгеймер вивчав особливості продуктивного мислення в школярів, а також аналізував особливості розумової діяльності у видатних учених. У своїх роботах він відзначав, що репродукція і минулий досвід (мається на увазі відтворення незмінних, заучених знань, формальне оперування ними) є гальмом продуктивного творчого мислення.

Історично склалося так, що інтелектуальна ригідність була виявлена в дослідженнях впливу установки на спосіб рішення завдань. Використання минулого досвіду, заснованого на рішенні завдань, які суб'єктивно відносяться до того ж класу, що й завдання, що пред'явлені актуально, сприяють тому, що в суб'єкта виникає певна спрямованість, або установка, яка у випадку її адекватності актуальним умовам може приводити до швидкого знаходження рішення завдання й, навпаки, у випадку неадекватності може ускладнювати даний процес. Сковуючий вплив неадекватної спрямованості був описаний у низці досліджень (Н. Майер, К. Дункер та ін.).

У своїх дослідженнях К. Дункер, аналізуючи рішення проблемної ситуації, визначає, що стереотипним способом дії, який перешкоджає рішенню завдання, заважає виділити неявно сприймані властивості об'єкта, є «фіксація». Під

фіксацією (фіксованістю), що обумовлена зоровими або функціональними факторами, розуміється стійкий зв'язок об'єкта з певною функцією, що ускладнює відшукання даного об'єкта в ситуації, якщо для рішення потрібна інша його функція.

Гештальтпсихологи у своїх дослідженнях показали наявність особливої властивості продуктивного мислення, що полягає в умінні відмовитися від стереотипного способу дії і виділити нові, незвичайні властивості й відносини об'єктів. Така властивість мислення пов'язується із гнучкістю інтелектуальної діяльності як можливістю переоцінити ситуацію. Для цього суб'єктові є необхідним як минулий досвід володіння способами рішення, так і уміння перетворювати їх в умовах проблемного завдання.

Р. Кеттелл стверджував, що в мисленні мають місце як продуктивні, так і репродуктивні моменти. На його думку, сутність творчого мислення полягає в умінні виділяти нові зв'язки, використовуючи комбінації вже відомих операцій.

Зарубіжні автори (Р. Кеттелл, Дж. Гілфорд) визначають творче мислення як «природне», що властиве кожній людині. Вони вважають причину іншого, нетворчого типу мислення в тому, що в процесі навчання діти зіштовхуються із завданнями «закритого типу», які мають заданий набір елементів та єдине правильне рішення. У результаті цього в дітей формується тип мислення, що базується на раніше засвоєних знаннях і операціях. На основі факторного аналізу Дж. Гілфорд побудував єдину теорію інтелекту, виділивши в ньому та описавши окремі фактори, куди входили й компоненти, пов'язані із гнучкістю мислення. Особливістю методики Е. Торренса є виявлення можливості використання об'єкта в новій якості, тобто виділення в ньому тих властивостей, які раніше не зауважувалися. Це пов'язано не з репродукцією минулих способів дії й застосуванням старих способів рішення проблеми в новому завданні, а з їхнім аналізом і переосмисленням.

Однією з перших вітчизняних психологів радянських часів Н.О. Менчинською було введено у науку визначення поняття «гнучкість мислення»: гнучкість мислення проявляється в доцільному варіюванні способів дій, у легкості перебудови вже наявних знань, у легкості переходу від однієї дії до іншої, у подоланні інерції попередньої дії, у формуванні зворотних зв'язків, в створюванні відповідно до умов завдання образів, висунутих гіпотез. Результати досліджень Н.О. Менчинської дозволяють розглядати гнучкість не тільки як уміння переходити від однієї дії до іншої, але і як можливість багатопланового відображення умов завдання, що істотно розширює характеристику гнучкості. Н.О. Менчинська виділила наступні прояви гнучкості мислення:

1. Підхід до завдання як до проблеми, доцільне варіювання способів дії.

2. Легкість перебудови знань або навичок й їхніх систем відповідно до умов, що змінилися.

3. Здатність до переключення або легкість переходу від одного способу дії до іншого [14]. Науковець визначає гнучкість або «динамічність» як розв'язання протиріч між актуалізованими знаннями та вимогами проблемної ситуації, оригінальність рішень, їхню своєрідність. На думку автора, гнучкість мислення виражається в легкому й вільному переключенні з однієї розумової операції на іншу, якісно іншу, у різноманітті аспектів у підході до рішення завдань, у свободі від сковуючого впливу шаблонних і трафаретних способів рішення, у легкості перебудови сформованих схем мислення та схем дії. Дані дослідження дають підстави судити про необхідність для прояву гнучкості мислення наявності в суб'єкта певних знань, оволодіння їм способами дій, системами розумових операцій.

Підхід до психологічної сутності гнучкості мислення намічений у дослідженнях, присвячених творчому мисленню, у яких гнучкість розглядається як його необхідний компонент, хоча й не вивчається спеціально.

Ідеї С. Л. Рубінштейна про те, що творчий характер мислення проявляється в здатності побачити проблему в новому світлі, розглянути її з різних точок зору, співвіднести із уже відомими знаннями, підводить до розуміння гнучкості розумової діяльності як можливості багатопланового відображення вихідних умов завдання суб'єктом, що дозволяє виділити властивості, зв'язки об'єктів, змінити функціональні співвідношення елементів ситуації. У дослідженнях Я. О. Пономарева, Ю. М. Кулюткіна, Г. С. Сухобської виокремлені компоненти творчого мислення, які є показниками прояву гнучкості мислення:

- уміння бачити проблему у звичних умовах,
- уміння відмовитися від невірної гіпотези,
- уміння знайти нові зв'язки та відносини між об'єктами,

уміння утворювати нові способи дії або творчо використати старі.

Індивідуальні особливості, що пов'язані з характером прийняття рішень, проявляються як «гнучкість-інертність» розумових дій. Параметр «гнучкість-інертність» відображає зміну колишніх способів дії, зміну старих гіпотез і планів, якщо вони перестають відповідати реальним умовам діяльності, що змінилися. Дослідження, проведені Ю. М. Кулюткіним і Г. С. Сухобською, дозволяють зробити висновки про те, що є безпосередній зв'язок між загальною емоційною лабільністю, що проявляється в темпераменті, характері людини, і стилем розумової діяльності (гнучкість, рухливість). Тобто різкі емоційні зрушення, що відбуваються в емоційно невірноважених людей у момент конфлікту та перебудови колишніх намірів і установок, ускладнюють перехід до нових програм діяльності, викликають ригідні способи дій.

Дослідження Г. В. Залевського продемонстрували, що внаслідок фіксування звичного способу рішення в експериментальній ситуації можуть мати місце ригідні дії. Однак при цьому, інші досліджувані проявляли

«флексибільність» (гнучкість), отже, фіксована установка є умовою, недостатньою для прояву ригідності.

У роботах (А. Ньюел, Д. Шоу, Г. Саймон) виділяються фактори творчого мислення, серед яких відзначаються різні види гнучкості мислення:

- оригінальність, здатність робити «незвичайне»;
- здатність до переосмислення функцій об'єкта, використання цих функцій у нових умовах;
- адаптаційна гнучкість, здатність до необмеженої зміни напрямку дії у зв'язку із проблемною ситуацією;
- спритність;
- незалежність суджень;
- інтуїція;
- висока працездатність;
- легка навченість;
- ініціатива, наполегливість у досягненні мети.

Незважаючи на вживання терміна «гнучкість», ці автори не роз'яснюють психологічні умови та фактори формування інтелектуальної гнучкості.

Л. Хаскелл розглядає творчість як результат індивідуального використання певних особистісних рис:

- оригінальність;
- швидкість;
- гнучкість;
- сприйнятливність.

Гнучкість – здатність особистості адаптуватися до змін, які можуть відбутися зненацька. Розуміючи під гнучкістю особистісну властивість, Л. Хаскелл виділяє також можливість зміни об'єкта, використовуючи його в новій якості.

Таким чином, на основі аналізу літератури Л. М. Мітіна вважає можливим диференціювати поняття «гнучкість мислення» та «інтелектуальна гнучкість». Під гнучкістю мислення розуміється процесуальна властивість інтелекту, що забезпечує його операціональну діяльність, що характеризується наявністю в суб'єкта певних знань, способів

дій, системи розумових операцій. Інтелектуальна гнучкість – інваріантна особистісна характеристика, структура якої являє собою оптимальне сполучення двох груп якостей особистості. Л. М. Мітіна називає їх інтелектуальна варіативність (від лат. *variatis* – мінливий), що забезпечує різноманіття ідей, легкість переходу від одного класу явищ до іншого, і інтелектуальна стабільність (від лат. *stabilis* – стійкий).

Слід підсумувати, що науковці для позначення та описання мобільності застосовують різні терміни – «гнучкість», «рухливість», «динамічність», «пластичність», «креативність», «ініціативність», «активність» тощо, та безпосередньо пов'язують не тільки з зовнішніми умовами як вимогами соціальної ситуації, але й з внутрішніми характеристиками – емоційними, інтелектуальними, поведінковими.

Отже, до структури особистісної мобільності входять такі компоненти:

- особистісна активність як системо утворювальний компонент; міра прояву особистісної активності набуває все більшого значення у розвитку людини, визначаючи не тільки характерологічні ознаки, дієвість та інтенсивність перетворювальної діяльності, але й самі можливості виживання;

- особистісна готовність, сутнісний зміст якої полягає у потребі формувати власну систему способів виконання діяльності; внутрішнім показником готовності є наявність переконання у необхідності здійснення такої діяльності, зовнішнім – прояв стильових особливостей її виконання; адаптивність особистості як прояв гнучкості при зустрічі з новими умовами, здатність активно впливати на ці умови, надаючи їм бажаного для себе напрямку;

- креативність як потенційна можливість; у кількісному та якісному відношенні – прояв творчих можливостей людини.

Таким чином, виходячи із необхідності підготовки висококваліфікованих кадрів для конкретної сфери професійної праці, важливого значення набуває розвиток

особистісної мобільності. Особистісна мобільність дозволяє людині швидко змінювати свій статус або положення у соціальному, культурному або професійному середовищі під впливом зміни у природі, культурі або соціумі ситуацій та обставин діяльності суб'єкта. Формування та розвиток даної особистісної якості є відображенням вимог соціуму до особистості, а саме, швидкість, темп, ефективність, інтенсивність, оперативність. Проблема розвитку мобільної особистості вимагає забезпечення міждисциплінарного підходу до її дослідження та розвитку.

У сучасних умовах, де на перший план виступає проблема розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців, у тому числі й розвиток особистісної мобільності, відчувається потреба у визначенні умов, на основі яких можна більш ефективно організувати освітній процес з метою ефективного розвитку особистісної мобільності у студентів.



Література:

-
1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
 2. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. Монография / Л.А. Амирова. – Уфа : Восточный университет, 2006. – 460 с.
 3. Амирова Л. А. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации [Текст]: монография / Л. А. Амирова, А. Ф. Амиров. – Уфа : Вагант, 2011. – 194 с.
 4. Амирова Л. А. Развитие личностной мобильности педагога профессиональной школы в условиях образовательного кластера / Л. А. Амирова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10 (210). – С. 14-18.

5. Артюхова Т. Ю. Психологические характеристики мобильной личности / Т. Ю. Артюхова // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 7. – С. 96-98.

6. Блинова О. Є. Психологічний аналіз відкритості як внутрішньої умови розвитку особистості / О. Є. Блинова // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – Т. IV, Ч. 5. – Київ, 2002. – С. 24-27.

7. Блинова О. Є. Психологічні основи соціальної мобільності особистості : [Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / О. Є. Блинова. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. – 229 с.

8. Дмитриева Н. К. Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса / Н. К. Дмитриева // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 4 (4). – С. 58-65.

9. Котмакова Т. Б. Личностная мобильность как основополагающее качество будущего специалиста / Т. Б. Котмакова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 7. – С. 119-124.

10. Котмакова Т. Б. Педагогические условия развития личностной мобильности / Т. Б. Котмакова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 11. – С. 41-46.

11. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія] / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен, 2011. – 412 с.

12. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості / С. Б. Кузікова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. – 2016. – Вип.49. – С.40-44.

13. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Питер, 2012. – 352 с.

14. Менчинская Н. А. Проблемы учения и развития / Н. А. Менчинская // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С.253-268.

15. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж. Изд-во НПО «Модэк», 2003 – 400 с.

16. Проскура О. В. Понятие мобильности. Виды мобильности. Академическая мобильность / О. В. Проскура, И. Ю. Герасимчук // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 13 (342). – С. 94-98.

17. Сергеева Т. Б. Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности / Т. Б. Сергеева // Образование и наука. – 2015. – № 8. – С.81-96.

18. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах та за межами буденності / Т. М. Титаренко. – Київ: Либідь, 2003. – 376 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Дудка Т.М.

В даний час серед дослідників спостерігається підвищений інтерес до проблеми девіантної поведінки. Дослідженням цієї теми займаються Ю.А. Клейберг, О.В. Змановська, А.Ю. Єгоров, С.А. Ігумнов, Г.І. Макартичева, В.М. Кудрявцев, Л.Б. Шнейдер, А.Я. Жезлова та багато інших. Наукове вивчення відхилень здійснюється в психології, кримінології, психопатології, соціології. У стадії становлення знаходиться наукова дисципліна – психологія девіантної поведінки. Пояснити причини, умови і фактори, що детермінують це соціальне явище, стало насущним завданням. Його розгляд передбачає пошук відповідей на ряд фундаментальних питань, серед

яких питання про сутність категорії «норма» (соціальна норма) і про відхилення від неї, а також про діагностику та корекцію девіантної поведінки. Тому проблема вивчення девіантної поведінки відрізняється особливою гостротою.

Девіантна поведінка – це стійка поведінка особистості, що відхиляється від найбільш важливих соціальних норм, заподіює реальний збиток суспільству чи самій особистості, а також супроводжується її соціальною дезадаптацією [5].

Дослідник О.В. Змановська називає такі специфічні ознаки девіантної поведінки [5]:

- багаторазові, тривалі порушення не будь-яких, а найважливіших норм для певного суспільства на цей час;
- поведінка не є наслідком кризової, нестандартної ситуації, а зумовлена загальною спрямованістю особистості;
- сама поведінка супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей;
- поведінка не ототожнюється із психічними захворюваннями чи патопсихологічними станами, хоча може за певних умов набувати патологічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо);
- результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи оточуючим.

До основних видів девіантної поведінки відносять наступні: агресивну, делінквентну, адиктивну та суїцидальну поведінки.

У психології під агресією розуміють тенденцію (прагнення), що проявляється в реальній поведінці або фантазуванні, з метою підкорити собі інших, або домінувати над ними. Найбільш звичними формами агресії вважаються конфліктність, злослівля, погрози, використання фізичної сили.

Важливими ознаками агресивної поведінки можна вважати такі її прояви як: намагання домінувати над людьми та використовувати їх для власних цілей; тенденція до

руйнування, направленість наносити шкоду оточуючим людям, схильність до насилля [5; 6].

Під делінквентною поведінкою розуміють протиправну поведінку – дії певної особистості, яка відхиляється від встановлених в даному середовищі та в даний час законів, погрожує іншим людям або соціальному порядку [5].

Делінквентна поведінка, як форма девіантної поведінки, має наступні особливості: вона є найменш визначеною поведінкою, що відхиляється, вона регулюється правовими нормами, така поведінка особистості активно засуджується й карається в суспільстві, протиправна поведінка свідчить про наявність конфлікту між особистістю та суспільством – між індивідуальними намаганнями й суспільними інтересами.

Терміном «адиктивна поведінка», насамперед, позначають поведінку особистості, обтяжену хімічною залежністю через вживання певних речовин. Головною ланкою виникнення хімічної залежності вважається недостатній самоконтроль і самодисципліна, несформованість функції прогнозу поведінки, низька стійкість до можливих впливів, схильність неадекватно реагувати на фруструючу ситуацію, невміння знаходити продуктивний вихід із конфліктної ситуації, відмова від активності при виникненні найменших труднощів, часто поряд із завищеним рівнем домагань тощо [7].

Суїцидальна поведінка, тобто самогубство або його спроба, виконується особистістю для виходу із кризової ситуації, усвідомлення перебування в якій є для неї нестерпним, і з якої вона не бачить іншого виходу. При цьому розрізняють істинний суїцид, викликаний бажанням померти через втрату сенсу життя, демонстративний суїцид як засіб привернути увагу до себе, закликати на допомогу і прихований суїцид – дії, що супроводжуються високою ймовірністю летального наслідку через їх не виправдану ризикованість, екстремальність [5].

Стосовно рівнів розвитку девіантної поведінки можна виокремити наступні:

- поведінка, що є не схвалюваною іншими (епізодичні витівки, бешкетництво);
- поведінка, що осуджується іншими (періодичні витівки, бешкетництво);
- морально негативні прояви і вчинки;
- делінквентна поведінка;
- злочинна поведінка;
- деструктивна поведінка [1].

Під детермінацією розуміється сукупність чинників, що викликають, провокують, підсилюють або підтримують девіантну поведінку [5]. Детермінуючі чинники діють на різних рівнях соціальної організації, в якій особистість є однією з підсистем. Що стосується чинників девіантної поведінки особистості, то існує велика кількість загальних і часткових концепцій девіантності, автори яких як правило зосереджують увагу на якому-небудь одному (рідко – на двох-трьох) аспектах девіантної поведінки. Традиційно, усе різноманіття теорій зводять до трьох основних факторів: біологічні теорії, психологічні і соціологічні.

Водночас, можна виокремити такі групи чинників, що зумовлюють девіантну поведінку особистості [4; 8]:

- соціально-психологічні – пов'язані з несприятливими особливостями взаємодії особистості зі своїм найближчим оточенням, з негативним впливом останнього на розвиток особистості;
- педагогічні – виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання.

Серед соціально-психологічних чинників слід указати на особливості взаємодії такої особистості із сім'єю і, зокрема, на досвід спілкування з батьками в дитинстві. Соціалізація є не тільки процесом входження індивіда в соціальні групи, а також і напрацюванням стратегії поведінки, заснованої на соціальних нормах цих груп. Завдяки нормам, цінностям,

прийнятим в кожній соціальній групі, транслюється загальноприйнята поведінка в широкому значенні, і саме сім'я порівняно з іншими соціальними інститутами має свої особливості, які позначаються на успішності соціалізації дитини [9].

Батьки впливають на формування Я-образу дитини, що може підвищити або понизити її самооцінку, змінити її власний образ. Особливості взаємодії батьків із дитиною багато в чому забезпечують чи не забезпечують успіхи дитини на подальших етапах її соціалізації. Також, слід враховувати стиль сімейного виховання, прояви жорстокості до дитини, які можуть призводити до прояву девіантної поведінки у дитини, особливо при наявності угруповань однолітків із негативною спрямованістю [1; 9].

Роль сім'ї у становленні особистості дитини, на думку Е. Еріксона, має особливе значення на первинному етапі соціалізації дитини.

Так, на першій стадії (до 1 року) розвиток дитини відбувається вздовж осі «довіра-недовіра». Ступінь розвитку почуття довіри до інших людей і світу взагалі залежить, як зазначає Е. Еріксон, насамперед від якості материнської турботи, причому не стільки від кількості їжі чи материнської ласки, скільки від особливостей спілкування, здатності матері передати відчуття постійності, тотожності переживань, того, що вона є людиною, якій можна довіряти.

На другій стадії (1-3 роки) розвиток відбувається вздовж осі «автономія – сором і сумнів». Тут формується здатність самоконтролю тілесних виявів, встановлюється певне співвідношення між виявами впертості і добровільністю дій. Особливості даного співвідношення залежать від готовності батьків поступово надавати дитині можливість самостійно здійснювати контроль над своїми діями, ненав'язливо обмежуючи її у тих сферах життя, що є потенційно або актуально небезпечними для дитини і оточуючих. Переживання сорому Е. Еріксон розглядає як лють,

спрямовану на себе, коли дитині не дозволяється бути самостійною, коли батьки постійно або виконують все за дитину, або очікують, як вона буде робити те, що поки не здатна виконати самостійно. Як результат у дитини може сформуватися невпевненість у собі, слабка воля.

Третя стадія (3-6 років) визначається розвитком дитини вздовж осі «ініціативність-провина», при цьому ініціатива додає до автономії здатність брати на себе обов'язки, планувати, вирішувати нові завдання, набувати нових корисних навичок. Чи буде ініціатива переважати, значною мірою залежить від того, як батьки ставляться до волевиявлення дитини, визнають і задовольняють право дитини на допитливість, фантазію, творчість. Почуття провини у дитини викликають батьки, які не заохочують самостійність або надмірно карають її [9]. Таким чином, сім'я, особливості взаємодії батьків з дитиною багато в чому забезпечують (чи не забезпечують) успіхи дитини на подальших етапах її соціалізації.

Для розвитку особистості дитини, як виявив Е. Шефер, найважливішими є дві пари ознак, що визначають поведінку батьків: прийняття (тепло, любов) – неприйняття (ворожість), що задають емоційний тон стосунків, і терпимість (самостійність, воля) – стримування (контроль), що визначають переважний у сім'ї тип контролю і дисципліни.

Вздовж осі прийняття-неприйняття в першому випадку основними засобами виховання є увага і заохочення; батьки орієнтовані насамперед на виділення позитивних якостей дитини, радіють спілкуванню з нею, сприймають такою, якою вона є. А якщо ні, то батьки не приймають своїх дітей (виділяють, насамперед, негативні риси), не одержують задоволення від спілкування з ними, часом висловлюючи ворожість, основними засобами виховання є суворість і покарання.

У численних дослідженнях доведена перевага першого підходу. Дитина, позбавлена батьківської любові, має менше

можливостей для досягнення високої самоповаги, створення стійкого, позитивного Я-образу, побудови теплих стосунків з іншими людьми. Вивчення особистості людей, схильних до девіантної поведінки, свідчить про те, що ця схильність набагато частіше виявляється саме у тих, кому у дитинстві бракувало батьківської уваги і тепла.

Недоброзичливість чи неухважність, гірше того, жорстоке поводження батьків викликає неусвідомлену взаємну ворожість у дітей, що спрямовується на оточуючих (наприклад, агресивні дії не тільки проти батьків, але й сторонніх людей) чи усередину, де вона виявляється в почутті провини, тривоги, низькій самоповазі, аутоагресії тощо. Вздовж осі тривожність-стримування в першому випадку вплив батьків відбувається через похвалу, пояснення дитині наслідків її дій, обґрунтованість батьківських вимог. Тактика стримування припускає використання батьківської влади через наказ, насильство, фізичне покарання, контроль над бажаннями дитини.

У цілому сукупність батьківських настановлень, батьківського емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками і відповідних способів поводження з нею складаються у стиль виховання [8].

А. Лічко і Е. Ейдемільер виокремлюють такі стилі виховання, особливо несприятливі для розвитку особистості:

– потуральна гіперпротекція (центрація батьків на дитині, потурання її капризам і слабкостям, іноді на шкоду іншим дітям чи членам сім'ї);

– гіпопротекція (недостатність опіки і контролю за поведінкою, недостатність або відсутність уваги, душевного тепла, турботи про фізичний і духовний розвиток дитини, невключеність в її життя);

– домінуюча гіперпротекція (поєднання загостреної уваги про дитину з великою кількістю обмежень і заборон, що веде до нерішучості, несамостійності дитини чи до яскраво вираженої реакції емансипації);

– підвищена моральна відповідальність (покладання відповідальності на дитину за життя і благополуччя близьких без врахування віку і реальних можливостей дитини, задля великих досягнень її у житті на тлі ігнорування дитячих потреб та інтересів);

– неприйняття, емоційне відкидання (неприйняття індивідуальних особливостей дитини у поєднанні з жорстким контролем, регламентацією всього життя дитини, нав'язуванням їй єдиного правильного (з погляду батьків) типу поведінки; поряд із жорстким контролем цей тип може сполучатися з недостатнім контролем, байдужістю, повним потуранням) [9].

Найшкідливішим для дитини є непослідовний, змішаний стиль, неузгодженість і суперечливість настановлень батьків на виховання, оскільки постійна непередбачуваність батьківських реакцій позбавляє дитину відчуття стабільності навколишнього світу, породжуючи її підвищену тривожність.

Важкі підлітки, як правило, є продуктом неблагополучної родини. Причому девіантна поведінка є звичайно наслідком цілого комплексу причин:

– проблемні батьки, що мають психічні порушення, можуть «подарувати» дітям свої збиткові гени й у такий спосіб визначити появу собі подібних;

– дитина, народжена в такій родині, як правило, має ослаблений організм, що до того ж систематично піддається негативному впливу по лінії фізичних факторів (бруд, неповноцінне, неякісне і часто недостатнє харчування та інше), в основі всього цього лежить поганий догляд за дітьми;

– діти в таких родинях є небажаними, відсутність любові і тепла в дитинстві може проявитися самим фатальним чином набагато пізніше, фахівці вважають, що компенсувати відсутність любові повною мірою ніколи не можливо;

– особливу проблему в таких родинах складає прояв до дітей твердості у виді фізичних покарань, що мають метою педагогічний вплив;

– сексуальне насильство над дитиною – форма найбільш витонченого знуцання, жертви якого дуже часто не тільки не шукають захисту, але і відмовляються розповісти про своє лихо;

– безумовно негативний відбиток на психіку дитини накладає факт спостереження за проявами жосткості і насильства як у власній родині, так і в телепередачах і кінофільмах;

– створенню механізмів девіантної поведінки сприяють такі фактори, як низький рівень інтелекту, порушення уваги в дитячому віці, гіперактивність і рання агресивність [10].

Соціальні теорії розглядають девіантну поведінку в контексті загальносуспільних процесів і норм, прийнятих всередині даного суспільства. Їх більше цікавить, як соціум створює умови, які сприяють здійсненню його членами девіантних вчинків.

Найбільш відомі такі соціальні підходи до аналізу девіантної поведінки:

– *концепція аномії*, яка розглядає соціальні відхилення як наслідок нормативно-ціннісної дезінтеграції суспільства (започаткував концепцію Е. Дюркгейм) [3]. Е. Дюркгейм першим показав, що девіантний вчинок (самогубство) є результат взаємин суспільства й індивіда. Рівень самогубств визначається специфікою соціальних відносин, а не особистісних якостей людей. Дуже важливою є його концепція аномії і теза про те, що для сучасного суспільства саме в цьому стані таїться найбільша небезпека. Аномія – це такий стан суспільства, коли колишня система регулюючих норм і цінностей зруйнована, а заміна ще не сформувалася. Аномічне суспільство – це девіантне суспільство. Нормальному суспільству потрібно «згода розумів» – загальна система норм, переконань і цінностей, поділювана членами

суспільства і регулююча їхнє життя. У стані аномії суспільство являє собою поле зіткнень індивідуальних амбіцій своїх членів і регулюється правом сили. Це зв'язано з тим, що кожна людина, по вираженню Е. Дюркгейма, являє собою «безодню бажань». Стримувати ці бажання, і регулювати їх спрямованість може тільки суспільство, адже інстинктивних регуляторів у людини немає. Саме суспільство створює представлення про норму і девіантність, що розмиваються в стані аномії [3; 5];

– теорія, яка розглядає девіантну поведінку як наслідок розбіжності між намаганнями та засобами їх задоволення, автором якої є *Р.Мертон*. Головна ідея цієї теорії полягає в тому, що основною причиною злочинності є протиріччя між цінностями, на які суспільство націлює людей, і можливостями їхнього досягнення за встановленим суспільством правилами. Виникаючи соціальна напруга приводить до того, що людина, яка не зуміла одержати визначені цінності, буде реагувати на це тією чи іншою формою девіантного поведіння (у тому числі і пов'язано з агресією і насильством). Основним соціально прийнятним засобом досягнення цієї мети вважаються освіта і кар'єра. Напруга у відношенні цієї мети є дуже сильною, оскільки цінність успіху підтримується у свідомості людей численними засобами масової інформації (реклама, репортажі про життя знаменитостей), а реальна можливість зробити успішну кар'єру доступна лише деяким особистостям [5].

Р. Мертон виділяв такі типи девіантної поведінки:

1. Тотальний конформізм (нормальність) поведінки, прийняття культурних норм. Такою є поведінка людини, яка отримала гарну освіту, має престижну роботу, просувається по кар'єрних сходах і т.ін. Така поведінка реалізує як власні потреби, так і орієнтована на інших (дотримані норми). Це, строго кажучи, якраз єдиний тип недевіантної поведінки, по відношенню до якої виділені різні типи девіацій.

2. Інноваційна поведінка, з одного боку, означає згоду з цілями своєї життєдіяльності, схвалюється в даному суспільстві (культурі), але, з іншого боку, не слідує суспільно схвалюваних засобів їх досягнення. Інноватори використовують нові, нестандартні, девіантні засоби досягнення суспільно-корисних цілей.

3. Ритуалізм доводить до абсурду принципи і норми даного суспільства. Ритуалісти – бюрократи, що вимагають дотримання всіх формальностей від прохача, і страйкарі, які працюють «за правилами», що призводить до зупинки самої роботи.

4. Ретреатизм (втеча від дійсності) – це вид девіантної поведінки, при якому людина відкидає і схвалювані суспільством цілі, і шляхи (засоби, час, витрати) їх досягнення. Таке девіантна поведінка властива п'яницям, наркоманам і т. і.

5. Революція (бунт) – це форма девіантної поведінки, яка не тільки заперечує застарілі цілі і шляхи поведінки, але і замінює їх новими.

Зі сказаного видно, що конформізм і девіація – два протилежних види поведінки, які взаємно припускають і виключають одна одну. З опису типів девіації слід, що вона не є виключно негативним видом поведінки людей, як це може здатися на перший погляд.

– *теорія про різницю між учасниками соціальної взаємодії та невиконання очікувань (Т. Парсонса) [1].* Залежно від ставлення до людей Т. Парсонс виділяє два типи девіантної поведінки:

1. Особистість піклується про встановлення і збереження відносин з іншими особистостями. Вона може прагнути взяти гору над іншим, поставити його в підлегле становище. Це часто обумовлено девіантної мотивацією і поведінкою. Так часто діють члени злочинних груп.

2. Особистість поступається іншим, підпорядковується їм. У цих випадках вона може стати на шлях девіантної

мотивації і поведінки, особливо по відношенню до особистості активної і сильної.

– *теорія про вплив норм девіантної субкультури.* Родоначальником цього напрямку можна вважати Т. Селліна, який розглядав як криміногенний фактор конфлікт між культурними цінностями різних спільнот. На основі теорії Т. Селліна американський соціолог А. Коен [8] розробив свою концепцію субкультур.

А. Коен у масштабі невеликих соціальних груп розглянув особливості культурних цінностей кримінальних об'єднань (банд, співтовариств, угруповань). У цих мікрогрупах можуть формуватися свого роду «мінікультури» (погляди, звички, уміння, стереотипи поводження, норми спілкування, права й обов'язки, міри покарання порушників норм, вироблені такою мікрогрупою) – цей феномен одержав назву субкультури.

Субкультурна теорія приділяє особливу увагу групі (субкультурі), як носію девіантних ідей. Існують субкультури, що сповідають норми і цінності, зовсім відмінні від загальноприйнятих. Люди, що належать до цих субкультур, будують свою поведінку відповідно до групових розпоряджень, але домінантні соціальні групи визначають цю поведінку, як девіантну.

Він також узагальнив ідею про те, що більшість девіантних груп є просто негативним відображенням культури більшої частини суспільства, що вибудовують свої цінності за принципом «зворотної симетрії» до цінностей домінантних груп. Приклади девіантних субкультур можна зустріти в будь-якому суспільстві [9; 11];

– *теорія диференційованої асоціації*, де розглядається девіантна поведінка як складна і диференційована форма поведінки, якої навчаються в інтеракції (Е. Сазерленда) [1]. Ця теорія спочатку призначена для пояснення індивідуальної злочинної поведінки. Теорія включає в себе вісім основних постулатів:

1. Злочинній поведінці вчать, а не успадковують.
 2. Злочинна поведінка засвоюється в ході взаємодії з іншими людьми в процесі спілкування.
 3. Найважливіша частина навчання кримінальній поведінці відбувається в групах, що пов'язують своїх членів тісними особистими відносинами. Неособисті засоби комунікації (теле-, кіно- і відеофільми, газети і журнали) відіграють в процесі засвоєння кримінальної поведінки не настільки важливу роль.
 4. Оволодіння кримінальною поведінкою включає в себе вивчення способів скоєння злочинів, які бувають і складними, і простими, а також специфічних мотивів, потягів, виправдань і установок.
 5. Розглядаючи закон в позитивному і негативному світлі, злочинці засвоюють особливу спрямованість мотивів і потягів. В одному суспільстві індивідуум контактує з людьми, які одностайно ставляться до норм закону як до неухильно виконуваних правил життя, а в іншому – опиняються в оточенні людей, які в своїх оцінках віддають перевагу порушенню законів.
 6. Людина стає злочинцем, коли засвоювані нею визначення, що сприяють злочинності, переважають в її свідомості зразки законослухняної поведінки.
 7. Засвоєння злочинної поведінки не обмежене тільки процесом імітації, наслідування.
 8. Хоча злочинність – це вираз загальних потреб і цінностей, пояснювати її тільки цими потребами і цінностями не можна, бо і незлочинна поведінка також є виразом тих же самих потреб і цінностей.
- З цієї теорії (диференційованої асоціації) можна зробити наступні висновки: необхідно суттєво поліпшити практику і умови виховання в сім'ї, школі, професійному колективі і групах спільного проведення дозвілля.

– *теорія конфлікту* [1] заснована на передумові того, що в будь-якому суспільстві існує нерівність у розподілі ресурсів і

влади. Родоначальником цього напрямку вважається К. Маркс. Хоча девіантність виявляється на кожному рівні суспільства, ступінь покарання девіантності найчастіше зв'язане із соціально-класовим положенням індивіда. Звичайно люди з вищого суспільства – багаті, могутні, впливові – відіграють головну роль у визначенні того, що є девіантним, а що – немає. Ці люди здатні впливати на моральне і правове визначення девіантності численними законними методами (лобіювання, фінансові вкладення в політичні кампанії, добір кандидатів на посаду, участь у різних корпораціях, що визначають політику). Соціологи, що розглядають девіантність з позицій теорії конфлікту, особливу увагу звертають на девіантність серед еліти. У сучасній правоохоронній практиці девіантність і делінквентність звичайно асоціюється з такими діями, як насильство. Теорія конфлікту особливо підкреслює нерівність у розподілі влади і багатства в суспільстві. Теоретики конфлікту марксистської школи розглядають нерівність, як породження капіталістичної економіки. Однак вчені інших шкіл відзначали, що нерівність у розподілі влади і привілеїв існують у всіх суспільствах, незалежно від типу чи економіки політичного режиму.

За оцінкою вчених, в теорії конфлікту багато справедливого. Цілком очевидно, що створюють закони і забезпечують їх виконання індивіди і соціальні групи, які наділені владою. Внаслідок цього, закони не є нейтральними, вони служать інтересам певної соціальної групи і висловлюють основні її цінності. Однак, на думку критиків теорії конфлікту, подібні інтуїтивні здогадки не задовольняють вимогам наукового дослідження. Тому багато формулювань конфліктологів вимагають уточнення (наприклад, не завжди ясно, які саме індивіди або групи маються на увазі, коли йдеться про «правлячу еліту», «правлячі класи» і «інтереси можновладців») і в цілому, теорія конфлікту потребує перевірки.

– *теорія стигматизації*, де вважається, що девіація – наслідок того, що саме суспільство наклеює на особистість відповідні ярлики за допомогою віднесення дій конкретної людини до абстрактних правил (Е. Лемерта та Г. Беккер). Повільно формується репутація, котра зобов'язує індивіда притримуватися девіантної ролі [11]. Теоретико-методологічною базою теорії приклеювання ярликів є підхід, який сформував Дж. Г. Мід, він розглядав соціальне життя як серію постійних взаємодій між людьми і їхнім оточенням, інтеракцій, у яких поведінка людини багато в чому визначається соціальними очікуваннями і стереотипами.

Цю теорію вчений з Колумбійського університету Ф. Танненбаум спробував застосувати до аналізу девіантної поведінки. Він акцентує увагу на тім, як суспільство реагує на різного роду соціальні відхилення і, таким чином, впливає на їхню репродукцію. Визначаючи який-небудь учинок людини, як девіантний, суспільство наклеює ярлик. Таким чином, ярлики несуть негативні оцінки суспільства. Їхня дія має дві сторони: вони утримують від антигромадських учинків, але при неправильному їхньому застосуванні (Ф. Танненбаум називає цей процес надмірною драматизацією зла) вони можуть провокувати антисоціальне поводження.

Теорія приклеювання ярликів фокусує увагу на соціальній природі процесу, в якому одні індивіди в суспільстві можуть приклеїти ярлик іншим індивідам, вважаючи їх девіантами. У центрі уваги знаходиться також те, як індивід, визначений як девіант, пристосовується до думки про себе як про такого (приймає «ярлик девіанта»). Прихильники теорії ярликів стверджують, що завжди, коли які-небудь члени суспільства називаються «злочинцями», «алкоголіками» чи «душевнхворими», має місце процес приклеювання ярликів. Він містить у собі особу чи групу, що приклеюють ярлик і особу чи групу, до яких цей ярлик застосовується. Ярлик – це негативне визначення, що фіксує місце людини чи групи на ціннісній шкалі «добре/погано» (у

даному випадку – ближче до негативного полюса). Ті, хто застосовує ярлики, є агентами соціального контролю, часто приклеювання ярликів є частиною їхніх соціальних функцій (поліція, психіатри). Приклеювання ярликів має місце також і в неформальних колах, наприклад, коли член чи друг сім'ї називає кого-небудь п'яницею, брехуном чи психом. Ті, кому приклеюють ярлик у цьому процесі, є девіантами. З погляду теорії ярликів, девіантом є кожний, до кого ярлик девіанта успішно застосовується [7].

Також прихильники теорії наклеювання ярликів вважають, що девіантність може бути негативною реакцією на соціальне відторгнення, викликане наклеюванням ярлика; у той же час сам ярлик девіанта здатний зробити спрямовуючий вплив на особистість, завдяки значній ролі соціальних очікувань у формуванні поведінки; ярлик може мати важливе значення при переході від первинної девіантності до вторинної.

Психологічні чинники окремо варто розглянути серед внутрішньоособистісних причин і механізмів девіантної поведінки, що розкриватимуться в наступних групах факторів. Можна визначити також широкі відомі наступні групи факторів, що детермінують девіантну поведінку особистості [5]:

- зовнішні умови фізичного середовища;
- зовнішні соціальні умови;
- внутрішні спадково-біологічні та конституціональні передумови;
- внутрішньоособистісні причини і механізми девіантної поведінки.

До зовнішніх фізичних умов девіантної поведінки можна віднести такі фактори, як кліматичний, геофізичний, екологічний та інші. Наприклад, такі явища, як шум, тіснота, геомагнітні коливання, можуть стати неспецифічними причинами агресивної і небажаної поведінки.

Набагато важливішим чинником, що діє на поведінку особистості, слід визнати зовнішні соціальні умови. До них відносяться:

- суспільні процеси (соціально-економічна ситуація, державна політика, традиції, мода, засоби масової інформація і інші);

- характеристики соціальних груп, в які включена особистість (расова і класова приналежність, етнічні установки, субкультура, соціальний статус, приналежність до навчально-професійної групи, референтна група);

- мікросоціальне середовище (рівень і стиль життя сім'ї, психологічний клімат в родині, особистості батьків, характер взаємин в сім'ї, стиль сімейного виховання, друзі, інші значущі люди).

Поряд з розглянутими об'єктивними соціальними факторами діють і суб'єктивні причини девіантної поведінки. Відповідно до теорії стигматизації, як зазначалося вище, (Е.Лемерто, Г. Беккер) девіація – це наслідок того, що саме суспільство (вірніше, соціальна група) наклеює на особистість відповідні ярлики шляхом співвіднесення дій конкретної людина з абстрактними правилами (первинна девіантність). Поступово формується репутація, яка змушує індивіда дотримуватися девіантної ролі (вторинна девіантність).

Іншим важливим фактором, що впливає на поведінку особистості, безсумнівно, виступають внутрішні біологічні умови. Вони включають: спадкові генетичні особливості, вроджені властивості індивіда (набуті під час внутрішньоутробного розвитку та пологів), імпринтинг.

Біологічний фактор регулює такі характеристики індивідуального буття:

- індивідуальна своєрідність процесу онтогенезу (в тому числі темпи дозрівання / старіння);

- гендерні (статеві) відмінності;

- вікові особливості;

- фізична конституція;

- здоров'я і витривалість;
- стан і типологічні властивості нервової системи.

Серед внутрішньоособистісних причин і механізмів девіантної поведінки виділяють різні детермінанти відповідно до підходу, в межах якого розглядається дана поведінка. В екзистенційному підході найбільший інтерес представляє концепція австрійського психіатра і психолог В. Франкла. У його розумінні специфічні людські характеристики – це, перш за все, духовність, свобода і відповідальність [4]. Духовне буття людини передбачає осмислене існування в формі вільного самовизначення в світі цінностей (з урахуванням об'єктивних обставин її життя), за що вона несе відповідальність перед своєю совістю і Богом. Проблеми поведінки так чи інакше пов'язані з дефіцитом розглянутих якостей, тобто з проявами бездуховності.

Окрім того, на думку В. Франкла, фундаментальною мотиваційною силою в людях є прагнення до сенсу. Людям потрібно виявляти сенс, тобто те, заради чого варто було б жити, буквально у всьому. Сенс не можна дати, його треба знайти [4], оскільки він є унікальним для кожної. Якщо людина не бачить сенсу в чомусь, виживання в екстремальній ситуації безцільно, безглуздо і неможливо. Гіперрефлексія (надмірна саморефлексія) і гіперінтенція (надмірна увага до задоволення своїх бажань) – два основні методи, які люди вважають за краще використовувати, щоб не виходити за рамки свого Я. Знайти сенс в чомусь (поза собою) можна трьома різними способами:

- 1) щось робити, давати життя (цінності творчості);
- 2) щось брати від життя (цінності переживання);
- 3) займати певну позицію по відношенню до долі, яку не можна змінити, наприклад при смертельному захворюванні (цінності відносини). Крім того, переживання, що мали місце в минулому, і релігія – це ще дві області, в яких люди можуть виявити сенс.

Позиція аномальної особистості позначається В. Франклом як фаталістична. У цьому випадку людина не розглядає себе як відповідальну за самовизначення в цінностях і, отже, як активного учасника свого власного життя, внаслідок цього вона дозволяє різним – природнім, соціальним і психологічним – детермінантам визначати свій життєвий шлях. Таким чином, відповідно до поглядів В. Франкла, девіантна поведінка виникає тому, що люди пригнічують свою духовність, уникають відповідальності за пошук сенсу. Надати допомогу людині з поведінкою, що відхиляється, значить допомогти їй усвідомити своє духовне Я і прийняти відповідальність за свою долю, з подальшим відкриттям їй сенсу свого існування.

До екзистенціальної психології тісно примикає гуманістична теорія, наприклад клієнт-психологія (психотерапія) К. Роджерса. Ключове місце в даній системі займає поняття самості і самоактуалізація. Самість або Я-концепція – це сукупність уявлень людини про себе, які є результатом досвіду і безперервно змінюється протягом життя. Самоактуалізація – прагнення особистості до зростання і розвитку відповідно до спочатку закладеним в ній потенційним можливостям. Тенденція до самоактуалізації яскраво проявляється у людини і є ознакою особистісного благополуччя. Так, особистість, яка самоактуалізовується, має ряд специфічних характеристик: відкритість новому досвіду, віру в свій організм, внутрішній локус контролю (самостійність, незалежність, відповідальність), прагнення існувати в процесі (зростання і розвиток). У аномальної особистості процес самоактуалізації заблокований і існує лише в можливості. Основна перешкода, на думку К. Роджерса, знаходиться в системі так званих умовних цінностей. Умовні цінності призводять до того, що людина ставиться позитивно до себе й інших людей тільки в разі їх відповідності певним умовним ідеалам. У той час як при безумовному позитивному ставленні людина розглядається як

самоцінність і заслуговує прийняття без будь-яких умов її відповідності ідеалам-вимогам.

Умовні цінності формуються в дитинстві в сім'ї, наприклад коли мати, використовуючи потребу дитини в любові і повазі, висловлює негативне ставлення до неї із-за невиконання конкретних вимог. Далі самоповага дитини буде залежати від нав'язаних цінностей матері і здатності їм відповідати.

Таким чином, для нормального розвитку людина повинна мати досвід самовираження. Навпаки, нереалістичне, спотворене уявлення про себе, суперечливий досвід, внутрішній конфлікт між потребою в самореалізації і залежність від оцінок ззовні, – все це неминуче викликає проблемну поведінку. Отже, для подолання особистісних і поведінкових проблем необхідно стимулювати процес актуалізації, створюючи спеціальні умови. Наприклад, в ході клієнт-центрованої терапії це – щирий інтерес до особистості, безумовне позитивне прийняття людини, безоціночне ставлення до неї.

Психодинамічні теорії, що вийшли з психоаналізу З. Фрейда, розкривають несвідомі механізми людської поведінки. Так, на думку З. Фрейда, в основі внутрішніх стандартів і заборон лежать насамперед ідентифікації з батьківськими фігурами. Відповідно, спочатку дитина вдається до самообмеження через страх втратити любов або через побоювання агресії з боку зовнішнього, батьківського авторитету. Згодом вона починає діяти, виходячи зі страху перед внутрішнім авторитетом – супер-Его. Дії, вчинені всупереч голосу совісті, можуть викликати почуття неповноцінності, провини або потреба в покаранні. Особистісні проблеми рівною мірою можуть бути як наслідком недостатньо сформованого, так і проявом занадто жорсткого супер-Его.

Представники класичного біхевіоризму запропонували основні принципи і механізми людської поведінки як процес

взаємодії особистості із середовищем. В їх аспекті розглянуті положення девіантної поведінки можна визначити як результат складного обумовлення середовища [5]. Представник біхевіоризму Б. Скіннер вважав, що поведінка має наслідок, якщо ж наслідків або підкріплень поведінки не виявляється в наявності, відбувається її згасання. Наприклад, якщо послідовно не звертати увагу на капризи дитини, вона починає вередувати все рідше і рідше. Точно так же, коли дорослі люди втягуються в поведінку, яка більше не має корисних наслідків, вони стають все менш схильні поводитися таким чином. Завдання психології, на думку Б.Скіннера, пояснити поведінку з урахуванням історії її підкріплення і згасання. Наприклад, в разі залежної поведінки важливо розуміти, в яких умовах вона з'явилося, чим і як підкріплювалося, як часто проявляється, з чим асоціюється і чим супроводжується, до чого призводить в кожному конкретному випадку, якою була реакція навколишнього оточення на дану поведінку, яку психологічну вигоду дає людині дана поведінку. З цієї точки зору психотерапію можна розглядати як систему підкріплення, призначену для відновлення бажаної поведінки.

Для зменшення або усунення відхилень у поведінці оточення володіє різними способами. Це, по-перше, негативне підкріплення (позбавлення чого-небудь важливого). По-друге, це емоційно-негативне обумовлення. Наприклад, покарання, засноване на страху. Зазвичай воно досить ефективно, але в деяких ситуаціях покарання викликає інші почуття – цікавість, ідентифікацію з агресором, садомазохістські задоволення. У подібних випадках покарання буде підкріплювати і посилювати небажану поведінку. У ряді випадків важко проконтролювати умови покарання. Найбільш яскравий тому приклад – виправні установи, де в силу специфічних умов через 5-7 років поведінка особистості може деформуватися майже необоротно. Крім цього, ефективність покарання залежить від ряду умов: воно

повинно застосовуватися відразу після небажаної поведінки; бути пропорційно вчинку; індивідуально значущим; і по можливості повинне здійснюватися без свідків. Більшість дослідників визнають, що покарання далеко не завжди попереджає небажану поведінку. Третій спосіб згасання поведінки – оперантне згасання реакції, коли вона просто ігнорується або людина поміщається в інша середу, де стара поведінка неможлива. Доведено, що згасання реакція – спосіб більш ефективний, ніж негативні підкріплення або покарання.

Ще один підхід до тлумачення детермінації девіантної поведінки – соціально-когнітивна теорія, або теорія соціального навчання, розроблена А. Бандурою, відповідно до якої основними механізми формування поведінки є наступні:

1. Навчання через спостереження (вікарні навчання) є провідним способом. Люди навчаються поведінці і когнітивним навичкам переважно спостерігаючи за моделями (за іншими людьми). На думку А. Бандури, вікарне навчання навіть ефективніше, оскільки воно безпечніше. Спостерігати можна не тільки сцени з життя, але також їх художньо-символічне зображення, наприклад, через літературу, кіно. Спостерігач прийме демонстровану поведінку за зразок, якщо: вона явно приносить зовнішні вигоди; внутрішньо позитивно їм оцінюється; приносить користь моделі, і її можна спостерігати. При цьому поєднання вербального і невербального моделювання є більш ефективним. Наприклад, образ негативного героя фільму буде заразливий, якщо актор (персонаж) викликає симпатію і близький до ідеалу, або якщо за допомогою негативних дій він безкарно домагається влади, грошей, задоволення. Навчання через спостереження обов'язково вимагає зовнішньої нагороди, так як опосередковане і «нагороджується» когнітивними процесами спостерігача (наприклад, його оцінкою того, що відбувається, його уявленнями про наслідки такої поведінки).

2. Навчання в дії, або навчання через досвід, поширене надзвичайно широко. Існує відмінність між знанням і навичками. Навички (дії) пов'язані з цільовими структурами. Здійснюючи дії, люди відчувають вплив їх наслідків (оперантне обумовлення). Тому на поведінку істотно впливає те, як людина сприймає наслідки. Наприклад, якщо наслідки реакція оцінюються високо, це підвищує ймовірність здійснення такої поведінки, тобто підсилює її. Таким чином, всупереч механістичного уявлення, наслідок визначає поведінку не сам по собі, а через думку. Термін «підкріплення», на думку А. Бандури, вводить в оману, оскільки має на увазі автоматичне реагування та посилення реакцій. У той час як для ефективного функціонування також потрібно, щоб люди передбачали події і оцінювали ймовірні результати різних дій.

Для успішної поведінки надзвичайно важливі концепції особистої ефективності – судження особистості про можливість досягти певний рівень виконання (віра в своїй ефективності). Концепції ефективності є результатом: особистого досвіду досягнення; опосередкованого досвіду (спостереження за вдачами-невдачами інших); вербального переконання (умовляння); фізіологічного і емоційного стану (емоційне збудження, настрої, втома, біль, страждання). Спочатку люди себе мотивують через встановлення стандартів, або рівнів виконання, які викликають порушення рівноваги, а потім прагнуть досягти цих рівнів. Цілі, які особистість ставить перед собою, діють як внутрішні мотиватори, за принципом самозадоволення при реалізації цілей. Особливо корисно ставити цілі, які поступово ускладнюються, і є короткостроковими проміжними.

Когнітивний напрямок виходить та розглядає девіантну поведінку з того факту, що при реакції індивіда на різні зовнішні обставини величезне значення має особистісна інтерпретація ситуації. У залежності від того, як саме людина осмислює ті чи інші соціальні взаємодії, вона може діяти або

«нормально», або, навпроти – «девіантно». Таким чином, когнітивні психологи акцентують увагу на змісті людської свідомості. Їх цікавить, як різні представлення, розуміння і, узагалі «ідеї» впливають на поведінку людини. Це змушує звертатися до проблеми загального світосприймання, найважливішою складовою якої є система цінностей, прийнята людиною. Спростуючи, її можна визначити як сукупність загальних уявлень про те, що добре і, що погано. Когнітивні психологічні теорії перекидають свого роду міст між індивідуально-психологічним і соціально-психологічним поглядами на девіантність. З одного боку, безумовний інтерес представляють питання особистісної інтерпретації девіантогенних впливів. З іншого боку, не менш цікаві питання конвенціональних, закріплених у культурі чи переданих за допомогою СМІ інтерпретацій. На думку вчених, колективні конвенціональні інтерпретації подій, багато в чому визначають прояви девіантності на особистісному рівні [4; 5].

Серед усіх індивідуально-психологічних чинників у становленні і розвитку девіантної поведінки особливо велику роль відіграють особливості локусу контролю і рівень самоповаги особистості, що актуалізується в підлітковому віці. Відповідно до теорії девіантної поведінки, поведінку, що відхиляється від загальноприйнятих норм, можна розглядати як засіб підвищення самоповаги і психологічного захисту. У результаті особистість з низькою самоповагою, негативним самосприйняттям опиняється перед вибором: або продовжувати переживати негативні емоції через невідповідність вимогам і нормам, або діяти в напрямку підвищення самоповаги в поведінці, що спрямована проти цих норм. Нова, негативна соціальна ідентичність формує і нові критерії самооцінки: те, що було погано в системі загальноприйнятих норм, стає хорошим у системі антинорм [5].

Поведінка, яка відхиляється, може бути пов'язана з такою індивідуальною особливістю особистістю, як стресостійкість. В даний час в рамках когнітивно-поведінкового підходу активно вивчається поведінка людини в екстремальних або стресових ситуаціях. В зв'язку з цим вивчається копінг-поведінка, під якою розуміють свідомі стратегії подолання стресових ситуацій. Під копінгом розуміють процес пристосування, що слідує за стресовою ситуацією, а також важливий процес соціальної адаптації, який може допомогти в адаптації особистості до конкретної ситуації, ефективності поведінки, а може не допомогти.

В процесі життя формуються звичні для кожної людини копінг-стратегії. І хоча поведінка кожної людини має різні стратегії, сучасні дані дозволяють стверджувати, що «здорові» люди достовірно частіше використовують більше адаптивні копінг-стратегії і менше неконструктивні форми. Особистості з девіантною поведінкою схильні до непродуктивних стратегій, таким, як втеча від проблеми, заперечення та ізоляція [4; 7]. В цілому, накопичені експериментальні дані дозволяють припустити, що не існує лінійної залежності між девіантними діями і будь-яким конкретним фактором, механізмом.

Таким чином, щоб зрозуміти, що зумовлює девіантну поведінку особистості, треба враховувати всі вище названі чинники. Сучасні знання про девіантну поведінку дозволяють стверджувати, що вона є дуже складною формою соціальної поведінки особистості, детермінованою системою різних взаємопов'язаних факторів. На даний час ще не створено єдиної теорії девіантної поведінки особистості. Різні підходи, приділяючи увагу певному аспекту проблеми, закономірно доповнюють один одного. Тому розгляд різних теорій надасть можливість отримати цілісну картину девіантного типу поведінки в світі сучасних знань про неї.

Можна зробити висновок, що девіантна поведінка особистості є складною формою соціальної поведінки, детермінованою системою взаємопов'язаних факторів:

біологічних складових (спадковість), соціальних умов (виховання, оточення) та психологічних причин (підкріплення, порушення духовного розвитку).



Література:

1. Гишинский Я. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. Гишинский. – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.
2. Бахадова Е.В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей / Е.В. Бахадова // Вопросы психологии. – № 1, – 2009. – С. 37-51.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство (социологический этюд) / Э. Дюркгейм. – М.: Мысль, 1994. – 286 с.
4. Жданова І. В. Проблема саморегуляції в контексті девіантної поведінки особистості: психологічні аспекти / І. В. Жданова // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – 2012. – Вип. 43, ч. II. – С. 110–128.
5. Змановская Е. В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход: монография / Е. В. Змановская. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та МВД России, 2005. – 274 с.
6. Змановская Е. В. Структурно-динамическая концепция девиантного поведения / Е. В. Змановская // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2013. – Вып. 5 (133). – С. 189-194.
7. Змановская Е. В. Эмпирическое обоснование структурно-динамической концепции девиантного поведения / Е. В. Змановская // Мед.-биол. и соц.-психол. пробл. безопасности в чрезв. ситуациях. – 2012. – № 4. – С. 96-102.
8. Кіясь А.В. Психологічний аналіз причин формування девіантної поведінки підлітків / А.В. Кіясь // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник

наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2009. – 516 с. – Т. 11. – Ч 6. – С. 198-205.

9. Максимова Н.Ю. Основи психології девіантної поведінки / Н.Ю. Максимова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 439 с.

10. Максимова Н.Ю. Порушення екологічності стосунків як детермінанта девіантної поведінки / Н. Ю. Максимова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; / [ред.кол.: С.Д. Максименко (гол.ред.), Н.В. Чепелева (заст.гол.ред.), В.О. Моляко та ін.]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – Т. VII. Екологічна психологія. – Вип. 36. – С. 262-270.

11. Матвеева М. П. Психологічні механізми формування девіантної поведінки / М. П. Матвеева // Церква, сім'я і школа у розв'язанні проблем виховання підростаючого покоління. – Кам'янець-Подільський, 2007. – № 2. – С. 22-27.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ: НАУКОВО- ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПИТАННЯ

Мойсеєнко В.В.

Феномен асертивності є відносно новим поняттям в психології, яке використовується для характеристики особистісних властивостей людини. На сьогоднішній день в психологічній науці зміст цього поняття залишається нечітким. У зв'язку з цим, аналіз цього феномена на основі філософських і психологічних підходів і концепцій особистості є вельми актуальним. Аналіз психологічної літератури показав, що проблема асертивності привертала увагу вчених з кінця ХІХ століття. Її вивченням займалися А. Адлер, Р. Альберті, А. Бандура, Е. Берн, Дж. Вольпе, У. Джеймс,

Ф. Зімбардо, А. Лазарус, А. Сальтер, Дж. Сміт, Е. Шостром, М. Еммонс та інші. У вітчизняній психології до цієї проблеми зверталися Б. Ананьєв, Л. Божович, Ф. Василюк, В. Гарбузов, Є. Дубровіна, С. Ковальов, С. Максименко, А. Прихожан, В. Ромек, О. Федосенко, В. Шамієва. Вивчення різних аспектів асертивної поведінки особистості здійснено у працях Н. Ануфрієвої, Г. Балла, Є. Головахи, О. Донченко, М. Савчина, В. Татенка, Т. Титаренко та інші.

Концепція асертивності сформувалася в кінці 50-х на початку 60-х років ХХ століття американським психологом А. Солтером. Вона ввібрала в себе ключові положення гуманістичної психології, в тому числі, протиставлення самореалізації маніпулюванню людьми. За твердженням А. Солтера, особистість із розвинутим почуттям самоповаги в будь якій ситуації спроможна діяти асертивно, тобто відкрито, упевнено й рішуче. Автор методу визначав його сутність умінням стверджувати щось в чіткій формі, відповідати за свої слова [27, с.58-59].

У психологічній енциклопедії асертивність визначається як певна особистісна риса, яку можна визначити як автономію, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самотійно регулювати власну поведінку.

В іншому психологічному словнику асертивність визначається як гармонійне поєднання властивостей особистості людини, прояв його знань про природу людини, умінь і навичок спілкування, етично допустимого в конкретній ситуації, прояв у формі конкретних дій світоглядної позиції позитивної спрямованості. Асертивність – це здатність людини організувати свою поведінку, вміння формулювати свої бажання і вимоги, домагатися їх задоволення, «чути» те, чого хочуть оточуючі, з повагою і любов'ю ставитися до себе. Асертивно поводитися – це значить вирішувати певне питання або проблему, усвідомлюючи і розуміючи інших людей, залучених в неї, не обмежувати їх

ділові інтереси, розумно і вміло захищати інтереси свого боку [2, с.35].

Вивчення проблеми асертивності в психології бере початок всередині сфери поведінкової терапії. Пізніше Дж. Вольпе, Р. Альберті, М. Еммонс і інші психологи біхевіорального напрямку заклали загальні основи розуміння феномену асертивності як впевненості в собі. При цьому асертивність визначалася як наслідок навчання, придбана реакція успіху на соціальний стимул.

У соціально-психологічних дослідженнях, проведених вітчизняними авторами радянського періоду, існувало декілька методологічних позицій, у межах яких вивчалася категорія асертивності. Так, соціально-психологічне трактування цього поняття в роботах вітчизняних представників концепції спільної діяльності (В. Шадріков, Г. Суходольський, В. Волков та ін.) передбачає, що асертивність – це один із найважливіших і суттєвих моментів, необхідних для досягнення індивідуально поставленої мети в життєдіяльності колективу або малої групи [14].

У сучасній психологічній літературі термін «асертивність» означає висловлювати свою думку й безпосередньо показувати свої емоції та поведінку в межах, які не порушують прав і психічної території інших людей, а також власних. Цей термін означає відсутність агресивної поведінки, охорону власних прав у суспільних ситуаціях. Поняття «асертивність» набуває певну поведінкову значущість лише на рівні ідей і цінностей, які й зумовлюють вибір соціальної поведінки людини (Р. Алберті, М. Еммонс, Р. Лінденфілд, М. Мольц, Т. Харріс та ін.) [17].

У соціально-психологічному словнику асертивність розглядається як якість особистості, як її риса, що виявляється в самоствердженні, свідомому прийнятті вимог інших людей без власного страху, невпевненості, напруги та іронії. Таким особам властиві позитивне ставлення до людей і адекватна самооцінка [4].

Важливим для розуміння феномену асертивності є підходи різних вчених до її визначення. А. Анцупов, А. Шипилов визначають асертивність як самопросування або просування своєї волі. С. Гинзер інтерпретує асертивність, як самоствердження без хвастоців або несправжньої скромності, як впевнений захист своїх інтересів. За Г. Крайгом, Д. Бокумом – це відстоювання і захист своїх прав. Д. Ньюстром, Ф. Девіс визначають асертивність як процес вираження індивідом почуттів, пропозицій про легітимні зміни. В. Шпалінський визначає асертивність як здатність особистості відкрито і вільно заявляти про свої бажання, вимоги та добиватися їх втілення. Це вміння оптимально реагувати на зауваження, справедливу та несправедливу критику і рішуче говорити собі та оточуючим «ні», коли цього потребують обставини. В педагогічній літературі асертивність визначають як соціальну якість особистості, що проявляється в орієнтації на компроміс і співробітництво як провідні стратегії взаємодії [28, с. 259].

З погляду В. Семиченко, асертивність є системоутворювальним ядром почуття поваги та власної гідності. Асертивність розглядається як індивідуально-ціннісна якість, яка проявляється в активних діях особистості, зокрема у вмінні зберігати власну «автономність», уникаючи тиску та маніпуляції з боку оточуючих [22].

На думку американського психолога М. Дойча, особистість, яка поважає і цінує себе, вирізняється високим рівнем асертивної поведінки. Автор сформулював «троїстий принцип», який полягає в тому, що в будь-якій ситуації асертивна особистість діє рішуче, чесно і дружелюбно. Психолог зазначає, що рішучість особистості не дозволить опонентові маніпулювати нею або залякати її, чесність не дозволить бути втягнутому в аморальну ситуацію, навіть коли її будуть провокувати на це, дружелюбність дасть зрозуміти опонентам, що така особистість поважає й цінує не тільки власну думку і тому готова до конструктивної взаємодії [6; 34].

Як зазначає І. Лебедева, існують три підходи, які досліджують асертивність з різних позицій. Відповідно до першого з них, асертивність проявляється в спонтанності поведінки. При цьому, людина досить легко, не регламентуючи, висловлює свої щирі почуття і бажання. Отже, прояв спонтанності може звільнити людину від ритуалів і умовностей, і дозволяє бути самим собою. Але, слід зазначити, що, на жаль, в цій концепції декларується індивідуалізм, який, будучи сприйнятий буквально, призводить до сумних наслідків: людина в своїй поведінці може почати орієнтуватися тільки на свої потреби, ігноруючи оточуючих [11; 26, с. 37].

Деякі дослідники розглядають асертивність як наполегливість, при цьому вони перебільшують значимість завзятості. Ця концепція пропонує альтернативу пасивної й агресивної поведінки, властивого людям із заниженою і завищеною самооцінкою.

З третьої точки зору, асертивність розглядається як адекватність. У цьому контексті під асертивністю мається на увазі те, що людина в процесі взаємодії з оточуючими людьми, веде себе відповідно до обставин. Змінює свою поведінку в рамках прийнятих стандартів, норм і правил, реагуючи на конкретні обставини. Асертивні вміння, згідно із цією концепцією, серед інших умінь, передбачають можливість конструктивної поведінки, що не доставляє неприємностей іншим людям, але при цьому, очевидно наявність вміння тактовно і ввічливо наполягати на своїй думці, прийняття та надання зворотного зв'язку і, разом з тим, здатності діяти рішуче при досягненні поставлених цілей [11; 12].

У рамках дослідження проблеми асертивності в зарубіжній психології можна виділити два основних напрямки. Перший напрямок досліджує зовнішню поведінкову модель успішної людини. Цьому присвячені роботи Г. Бейера, М. Джеймса, Д. Джонговарда, В. Каппоні, Т. Новака, Г. Фенстрейхейма, а другий напрямок –

гуманістична психологія, досліджує внутрішній світ людини, її екзистенційний стан (А. Маслоу, Г. Олпорт, Ф. Перлс, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та ін.) [7].

Також важливо відзначити, що у роботах зарубіжних психологів асертивність здебільшого пов'язана з такими соціально-психологічними категоріями, як успішність, незалежність, самостійність, впевненість. У наукових працях вітчизняних психологів цей феномен частіше можна зустріти в контексті таких понять, як відповідальність, особистісна позиція, моральна переконаність, вміння протистояти груповому тиску. Поведінковий підхід до переліку необхідних соціально-психологічних навичок у структурі поняття асертивності включає низку параметрів, що мають конкретні зовнішні прояви (поведінкові конструкти): вміння відкрито говорити про свої бажання і вимоги, вміння встановлювати контакти. Невпевнену поведінку в цілому пов'язують з нечіткими формулюваннями цілей, нереалістичними домаганнями суб'єкта діяльності, неадекватною оцінкою результатів власних вчинків, невмінням використовувати наслідки минулого досвіду [18].

Джозеф Вольпе вважав, що істинно асертивна особистість володіє чотирма характеристиками:

- по-перше, людина вільно виражає свої думки і почуття;
- по-друге, вона може спілкуватися з людьми на всіх рівнях (з незнайомими людьми, з друзями, з сім'єю). Це спілкування завжди відкрите, чесне, пряме, і адекватне;
- по-третє, у людини є активна орієнтація до життя. Вона досягає того, чого бажає. На противагу пасивній особистості, яка очікує, що трапиться далі, вона намагається впливати на події;
- по-четверте, її дії характеризуються самоповагою. Розуміючи, що ситуація не завжди буває виграною, така людина приймає обмеження. Але не дивлячись на це, намагається щось зробити, щоб не упустити шанс. Вона підтримує свою повагу. До невпевненості призводять

відсутність позитивного соціального досвіду і навичок спілкування або невміння їх реалізовувати [3].

К. Рудестам, підкреслюючи аспект соціальних взаємодій в асертивності, також відзначає, що асертивна поведінка – це самий конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, що дозволяє протистояти агресії та маніпуляції. Вітчизняні вчені Є. Нікітін і Н. Харламенкова також визначають асертивність як «самоствердження через конструктивну діяльність».

У науковій роботі Л. Ніколаєв розглядає асертивність як уміння людини адаптуватись до нової ситуації, її волю, переконливість, цінності, які вона відстоює. Важлива роль у асертивності належить установкам особистості, які їй при входженні в нове соціальне середовище доводиться відстоювати. Під асертивністю розуміється властивість особистості, яка є впевненою у собі, уміє відстоювати свою думку, проявляє свою волю та водночас терпимість до протилежної точки зору [19, с. 11].

В дисертаційній роботі, Ю. Шильцова, на основі теоретичного аналізу робить висновок про відсутність чіткого поділу визначень «асертивність» і «впевненість в собі». Зокрема, А. Ланж і П. Якубовський вважають ці поняття ідентичними, а А. Прихожан при визначенні змісту феномена асертивності акцентує увагу на впевненості, відокремлюючи це почуття від самоствердження [33].

Психологічні механізми впевненості та їх опис, а також аналіз їх функцій, ролі і значущості є відомими з робіт таких радянських методологів як А. Барабанщиков, В. Забродін та ін. Дослідженням ролі впевненості при прийнятті життєво-важливих рішень активно займалися такі автори як А. Завалішина, В. Козелецький, та ін. У дослідженнях учених Р. Ануфрієвої, Г. Балла, Є. Головахи, О. Донченко, І. Кона, О. Кононенко, Н. Побірченко, М. Савчина, Л. Сохань, В. Татенка, Т. Титаренко асертивність розглядається в контексті проблем життєдіяльності особистості, життєвих

сенсів особистісних виборів, власної відповідальності та суб'єктивності [14].

За твердженням К. Кінніна, впевненість в собі це складна, багатокomпонентна якість особистості, розвиток якої визначається здатністю до емпатії, вмінням взяти на себе відповідальність за позитивні чи негативні ситуації в своєму житті, увагу до оточуючих, їхніх інтересів, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін характеру.

К. Роджерс виділяє впевненість як важливу умову конструктивної самоактуалізованої поведінки людини. В. Ромек вказує на те, що впевненість – невпевненість є змінними та ситуаційно залежними проявами, що характеризуються: як страх бути знехтуваним, заниженою самооцінкою, нераціональними переконаннями, зайвим прагненням «дотримуватися пристойності», відсутністю навичок вираження почуттів – «невпевненості» і «впевненості в собі», що виявляється як загальне позитивне когнітивно-емоційне ставлення до власних навичок. На думку В. Ромека, когнітивний компонент, є близьким за змістом до концепта «віри в ефективність», емоційний компонент може бути визначений як сором'язливість та ініціативність у соціальних контактах. Отже, асертивність виступає як якість особистості, завдяки якій долаються труднощі у спільній діяльності, і які визначають подальші її успішні кроки [15].

Інше трактування впевненості знаходимо в працях Б. Спінози. Впевненість розглядалося відомим нідерландським філософом як форма прояву надії. У розумінні Б. Спінози впевненості людина набуває тоді, коли у неї є надія на реалізацію поставлених життєвих планів і цілей. І навпаки: чим менше залишається надії на досягнення наміченого, тим більш невпевнено почуває себе людина [19, с. 12].

І. Зінов'єва і В. Ромек зазначають у своїх роботах, що, не маючи такої риси як впевненість у собі, суб'єкт, який приймає рішення, поступається зовнішньому психологічному впливу,

тиску і здатний легко відмовлятися від деяких власних принципів, ідеалів, ціннісних орієнтацій і поглядів. Асертивність, на думку авторів, здебільшого супроводжує процес аналізу, осмислення, критичності, і, таким чином, це багато в чому вказує на когнітивний характер даного психологічного утворення [19, с. 15].

На думку учених, згідно зі С. Стайном та Г. Буком, асертивність складається з трьох основних компонентів: здатності адекватно висловлювати почуття, здатності відкрито висловлювати переконання і думки, здатності захищати свої права [7; 25].

О. Федоров визначає асертивну поведінку як поведінку, при якій ціль досягається активно, однак не порушуються права інших людей. Це поведінка, при якій досягається взаємний баланс інтересів, а використовувані засоби допомагають прийняттю вигідного рішення [28; 29].

У дослідженнях І. Григоревської, асертивність розуміється як багатокomпонентна якість особистості, що включає відкритість до отримання знань про себе та інших; здатність до розуміння своїх емоцій, вмотивованість на вирішення реальних завдань, відповідних реальному рівню домагань, і впевнену поведінку, а А. Петровського, М. Ярошевського – як здатність людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права і реалізовувати свої цілі, без шкоди для себе і оточуючих людей.

У працях А. Бандури «ядром асертивності» є самоефективність, яка визначається як усвідомлена здатність особистості володіти собою в різних ситуаціях. Висока самоефективність, або усвідомлення себе як такого, що здатний домогтися успіху, призводить до очікуваного успіху, який ще більше підкріплює самоефективність. І навпаки – низька самоефективність, і пов'язані з нею очікування неспіху, зайва критичність і «самоїдство», призводять до невдачі, яка ще більше знижує самоповагу [15].

Дослідники по-різному характеризують структурні компоненти асертивності. Наприклад, В. Шамієва [31] визначає структуру асертивності, яка складається з трьох компонентів: когнітивно-сміслового, афективного та поведінкового. Когнітивно-смісловий компонент асертивності полягає в орієнтуванні і адекватній оцінці обставин ситуації, раціональному виборі способів дій і конструктивному перетворенні проблемних ситуацій, що забезпечується гнучкістю мислення. Асертивність також виражається в проектуванні власного розвитку і руху, визначенні свого Я в навколишньому світі на основі через усвідомлення смислів і цінностей свого життя.

Афективний компонент асертивності включає в себе: 1) прийняття іншого; 2) впевненість в собі; 3) довіру до себе. Ключовими параметрами афективного компонента В. Шамієва [31] визначає впевненість в собі і нормальну або низьку тривожність. Даний компонент в сукупності може відображатися у наступному: людина прагне до благополуччя і безпеки інших, спокою в мінливих умовах діяльності, позитивно оцінює власні можливості, довіряє собі в єдності з довірою до світу.

Поведінковий компонент асертивності проявляється в незалежності, відповідальності, наполегливості (напористості), готовності до ризику і конструктивної агресії. Ключовим параметром даного компонента Ю. Шильцова розглядає конструктивну (низьку) агресивність, під якою розуміє активну, наполегливу, але не ворожу поведінку, спрямовану на досягнення мети.

Крім того, даний автор вказує на можливості формування асертивності через оптимальний вплив на кожен з трьох компонентів. Формування переконань, позиції, установок забезпечує когнітивна сфера. З одного боку відкрите вираження своїх почуттів, а з іншого – емоційна стабільність – зона компетентності емоційної сфери. На рівні поведінки асертивність виражається в навичках і вміннях

сприяють гнучкій і швидкій адаптації до нових умов ситуації [31; 33].

За твердженням О. Леонтьєва, асертивність – це стабільна особистісна характеристика, що має наступні структурні компоненти: поведінковий, когнітивний, емоційно-ціннісний та особистісний. Прояв поведінкового компонента асертивності проявляється в незалежності, відповідальності, наполегливості (напористості), готовності до ризику і конструктивної агресії. Прояв когнітивного компонента відображає силу переконаності людини у власній ефективності, гнучкості мислення, адекватній оцінці ситуації. До емоційно-ціннісного компонента асертивності відноситься сміливість в соціальних контактах, вміння управляти своїми реакціями, впевненість в собі, довіра до себе. Особистісний компонент представлений високим рівнем самооцінки і самоповаги людини [13].

За класифікацією дослідниці М. Манойлової, асертивність належить до міжособистісного аспекту структури емоційного інтелекту і, згідно з її експериментальними даними, є однією з визначальних рис низького рівня конфліктності. Адже особистість з навичками асертивної поведінки виявляє повагу та терпимість до позиції інших, а відтак запобігає розвитку проблемної ситуації. З поміж трьох основних складових емоційного інтелекту (емпатії, комунікативної толерантності, асертивності), що допомагають оптимізувати спілкування, М. Манойлова наголошує на першочерговому значенні саме асертивності [14].

Дж. Сміт розглядав асертивність з точки зору прав особистості. Суб'єкт активності обізнаний про свої права, використовує їх і може відстояти. Варто зазначити, що така людина поважає права оточуючих і буде взаємини, не порушуючи ні чийх кордонів. Автором вводиться поняття «принципи асертивності», що позначає правила поведінки в суспільстві і побудови взаємин з іншими людьми,

заперечення маніпуляцій, жорстокості та агресії по відношенню до іншої людини.

Аналіз наукової літератури свідчить, що більшість авторів одностайні в тому, що асертивність є «золотою серединою» між агресивною і пасивною поведінкою. У якості важливих характеристик асертивності відокремлюють адекватну самооцінку, самоповагу, напористість, ініціативність, відповідальність тощо [21].

С. Медведева у своїй роботі розглядає асертивність як гармонійну комбінацію властивостей особистості, що виявляється у природній, чесній поведінці стосовно себе та оточуючих людей, уміннях і навичках етично допустимого спілкування в конкретній ситуації при поєднанні з упевненістю, позитивною самооцінкою та за обов'язкової поваги до прав інших людей [14, 16, с. 237]

А. Лазарус розглядав асертивність як соціальну компетенцію, як емоційну свободу, що проявляється у здатності висловлювати свої бажання, вимоги, запити, можливість сказати «ні». Зовні, це виражається в здатності відкрито виражати свої бажання, позитивні і негативні почуття, у можливості починати або припиняти розмову з власної ініціативи і не поступатися при цьому, власними інтересами [20].

І. Скотникова під асертивністю розуміє природність і незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, а також здатність людини самостійно регулювати власну поведінку і нести за неї відповідальність, наполягати на своїх правах, не зневажаючи при цьому прав інших. При цьому впевненість є однією з найбільш важливих базових властивостей особистості, яке починає формуватися ще в ранньому дитинстві, а в підлітковому віці набуває ще більшого значення для розкриття здібностей людини і подальшого визначення його місця в житті [24].

Огляд результатів сучасних зарубіжних і вітчизняних прикладних досліджень дозволив В. Шейнову [32] прийти до

висновку про те, що індивіди з високою асертивністю краще захищені від емоційних проблем, рідше скаржаться на ситуативно-обумовлену тривожність, рідше страждають від страхів, ніж особистості з низькою асертивністю. Крім того, існує тісний взаємозв'язок між асертивністю і самооцінкою індивіда: індивіди з асертивною поведінкою мають більш адекватну самооцінку, можуть успішніше протистояти стресу, вони більш успішні в житті. Виявлений і значущий позитивний зв'язок між рівнем асертивності і почуттям власної гідності, самоповаги. Люди можуть розвивати самоповагу і внутрішню силу, освоюючи прийоми асертивної поведінки.

На думку А. Бандури, впевнені (асертивні) в собі люди творчо підходять до аналізу ситуацій. Асертивність можна виразити через поняття «самоефективність», введене в науковий обіг А. Бандурою. Самоефективність індивіда проявляється в здібностях і вміннях вирішувати проблеми, які дозволяють:

- контролювати свою поведінку, при необхідності змінюючи рішення і цілі;
- передбачити наслідки своїх дій;
- усвідомлювати і розуміти зміст проблеми;
- створювати альтернативні ситуації.

Прагнення до розширення, вдосконалення, розвитку та зрілості також є помітною особливістю асертивної позиції. Ця позиція допомагає людині здійснювати творчий підхід до життя, де йому будуть притаманні такі риси, як психологічна свобода і довіра до себе. М. Бердяєв [1] так само підкреслював нерозривність творчості життя і свободи, відзначаючи, що лише вільна людина може бути суб'єктом справжньої творчості.

Асертивність характеризується вміннями вийти за межі свого «Я», соціальної та особистісної адаптації до існуючих умов, знаходити в несприятливій ситуації позитивні моменти. Асертивність сприяє досягненню успіху в діяльності, якщо

людина при цьому є ерудованою, раціональною, розумною, мислячою, розвиненою в різних сферах діяльності. До того ж асертивність це вміння яке можна набути. Асертивна людина має окреслену мету дії і вміє контролювати свої емоції, не піддається швидко маніпуляціям та емоційному тиску інших людей, це вміння реалізувати визначені цілі попри негативні тиски з боку оточення, раціональну дбальність про власні інтереси при одночасному враховуванні інтересів інших людей. Асертивність розвивається саме в соціумі, у контакті з оточенням, іншими людьми. Включення особистості в різні умови соціалізації дозволяє їй виробляти власний стиль взаємодії [3].

В освітньому процесі студента досить часто супроводжують сильні переживання, що проявляються в підвищеній тривожності, важкості виражати свої думки, відстоювати свою точку зору, що викликає відчуття безпорадності та розгубленості. Проте проблема виникає за умови зміни ситуативної невпевненості в особисту силу.

Студенти в навчальному процесі часто проявляють скутість у своїх рухах, недостатню скоординованість, порушення мовлення та інше, що вказує на відсутність м'язової свободи, яка поглинає велику кількість внутрішньої енергії, тобто знижує впевненість у власних силах, розумової працездатності. Звичайно бувають моменти, коли впевнена людина проявляє свою невпевненість або агресивність, це говорить про ситуативність поведінки, кожній людині властиво помилятися. Впевнений стиль поведінки виключає приниження інших або будь-які прояви неповаги по відношенню до інших. Якщо людина зможе виробити самостверджувальну поведінку, це допоможе досягнути бажаних результатів без того, щоб настроювати проти себе оточуючих [10].

«Асертивна поведінка» є поведінкою людини, яка здійснюється нею при прояві таких особистісних рис, як цілеспрямованість, впевненість, наполегливість,

самостійність, незалежність, ініціативність. Асертивна поведінка часто буває спонтанною відповідно до настрою, спонуканням, інтересам людини. Цей тип поведінки вважається найбільш конструктивним способом міжособистісного спілкування, що виключає і протистоїть маніпуляції і агресії. Під «асертивною особистістю» Г. Фенстерхейм має на увазі таку особистість, яка, спілкуючись з людьми на всіх рівнях, може вільно висловлювати свої думки і почуття, маючи при цьому активну орієнтацію в житті.

Характерним для асертивної поведінки є спокій, мовлення виразне і зрозуміле, погляд відкритий. Людина, що поводить себе асертивно, створює навколо себе приємну атмосферу, добре орієнтується в сформованій ситуації, уміє зустрічати гідно невдачу [9].

Таким чином, слід відмітити, що асертивність – це якість особистості, риса характеру, яка проявляється в самоствердженні особистості; свідомому прийнятті вимог інших без страху, невпевненості, напруги, іронії тощо. Асертивна людина не діє на шкоду іншим, поважає чужі права, при цьому з повагою відноситься і до самої себе. Вона може переконати інших надати їй допомогу, чи ставитися до неї люб'язно, домовитися і знайти компромісне рішення проблеми. Їй характерне позитивне ставлення до людей і адекватна самооцінка [2].

Зокрема Л. Марчук стверджує, що асертивність є необхідною умовою існування особистості як суб'єкта активності, здатного до самостійного вибору напрямку фахового розвитку, життєвих цілей. Здатність до асертивної поведінки особистості розвивається на підставі самоаналізу, виражається у: потребі у самопізнанні, аналізі цілей, що ставить перед собою людина, прагненні зайняти бажане місце, потребі самоаналізу власного вибору, який здійснюється на основі тих чи інших особистісних домагань, потребі у самооцінці того, як оцінюють її інші люди, здатності

до самоспостереження, самопізнання власних якостей, вчинків, дій і можливих суб'єктивних труднощів на шляху їх здійснення, здатності до обмірковування, аналізу своїх дій та вчинків, правильного розуміння себе, своїх нахилів і здібностей, рис характеру, аналізі правильно розроблених реальних цілей, планів діяльності (при врахуванні думок інших людей), здатності контролювати себе, свої думки, вчинки, дії, усвідомлюючи, що від цього залежить успіх у поведінці та діяльності (прислуховуватись до оцінки результатів власної діяльності іншими людьми), здатності будувати свої життєві цілі на основі власних особливостей, властивостей, можливостей, почутті власної гідності, поваги до себе, віри в себе [14].

Асертивна поведінка – це поведінка, заснована на почутті впевненості людини в собі і орієнтована на співпрацю і компроміс як провідні стратегії взаємодії. Впевненість – це установка, позиція людини по відношенню до себе. І цю установку можна змінити, кожній людині котрій властивий індивідуальний рівень впевненості. Таким чином, «формування асертивності як особистісної риси в першу чергу передбачає, щоб людина усвідомлювала, наскільки її поведінка визначається власними схильностями і спонуканнями, а на скільки – кимось нав'язаними установками» [12].

У теорії А. Солтера асертивна поведінка розглядається як оптимальний, конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії на противагу двом найпоширенішим деструктивним способам – маніпуляції й агресії. Традиційні механізми соціалізації формують уразливість людини перед усілякими маніпуляціями з боку інших людей. Людина виявляється занадто піддана зовнішнім впливам, а оточуючі часто зловживають цим, маніпулюючи нею у своїх корисливих цілях. Зустрічаючись із неприйнятними вимогами, людина не знаходить сил їм суперечити й пересилюючи себе підкоряється всупереч своїм власним бажанням і установкам.

А власні вимоги й домагання людина, навпаки, найчастіше не вирішується навіть висловити [28].

М. Брух визначає чинники, за яких здійснюється формування асертивної поведінки: знання власних прав та обов'язків, адекватне оцінювання себе й оточуючих, усвідомлення особистих потреб та інтересів, розуміння власних цілей, намірів і шляхів подальших дій, поважне ставлення до прав та інтересів інших людей, здатність досягти поставлених цілей, не маніпулюючи іншими, уміння переконувати, завойовувати прихильність, звертатися за порадою чи допомогою до людей, спроможність укладати компромісні рішення, встановлювати ділові контакти та партнерські відносини [15].

Керуючись думкою Л. Журавської, основними положеннями асертивної поведінки є:

- позитивне формулювання своїх думок;
- позитивне сприйняття партнера;
- зберігання позитивного психологічного мікроклімату;
- розмовляти про проблему, а не про щось інше;
- рівний внутрішній стан, запобігання емоційних сплесків [8, с. 99, 23].

Найбільш явно асертивність проявляється в мовній поведінці. До її основних ознак відносять:

- емоційність мови (відкрите, спонтанне і справжній вияв в мові всіх випробовуваних почуттів);
- експресивність і конгруентність поведінки та мови;
- вміння протистояти, що виявляється в прямому і чесному вираженні власної думки, без погляду на думки і реакції оточуючих;
- використання Я – висловлювання;
- здатність до спонтанного вираження бажань, потреб [5].

У своєму дослідженні К. Рудестам, доводить, що асертивна поведінка у молодих людей виявляється в умінні:

- будувати стосунки в бажаному напрямі з іншими;
- звернутися до інших людей з проханням;

– виявляти самоповагу і повагу до інших [15].

Асертивний стиль поведінки дозволяє знаходити конструктивні рішення і не руйнувати відносини навіть в складних ситуаціях, а, отже, добре підходить для багатьох робочих і виробничих ситуацій. До асертивних можна віднести людей інтернального типу. Інтернали сприймають важку проблему в сукупності її позитивних і негативних сторін, в її зв'язках з іншими подіями. Внутрішній контроль забезпечується сприйняттям позитивних або негативних подій як наслідків власних дій, і, таким чином, потенційно перебувають під особистим контролем. Вони володіють більш ефективною когнітивною системою і витрачають значну частину своєї енергії на пошук інформації, необхідної для впливу на значущі події і вибір раціональних стратегій подолання труднощів [12].

На думку Л. Бутузової, феномен асертивності використовується у психологічній літературі як синонім впевненості. Асертивність особистості реалізується у когнітивно-смисловому, афективному і поведінковому компонентах. Асертивна поведінка полягає у тому, що людина захищає власні права, виражає власні думки і почуття прямо, чесно і відкрито засобами, що поважають права інших людей. Така людина діє без непотрібної тривоги або почуття провини. Асертивні люди поважають себе і інших людей і відповідають за свої дії і свій вибір. Вони розуміють свої потреби і просять відкрито і прямо про те, що вони хочуть [3].

А. Парафіян, визначаючи змістовну характеристику асертивності, акцентує увагу на впевненості, відокремлюючи це почуття від самоствердження [14]. Впевненість в собі також залежить від знань, ерудованості в різних областях життєдіяльності людини, науки; життєвого досвіду, проявляється в міжособистісній комунікації, в професійній діяльності. Впевненість в собі забезпечує високий рівень соціальної активності, помірний рівень особистісної та ситуативної тривожності, адекватність домагань, високу

самооцінку, сприяє саморозвитку, самореалізації. Від впевненості особистості залежить її емоційна стійкість, стабільність поведінки в фруструючих ситуаціях. Упевнені в собі люди добре адаптуються в соціальному середовищі.

Упевнені в собі люди відрізняються відповідальністю. Відповідальність означає здатність до самовираження: готовність самотійно діяти, здійснювати самотійний вибір і приймати обдумані, зважені рішення, спрямовані на активну взаємодію з навколишнім світом і розвиток моральних особистісних якостей, відповідати за наслідки своїх дій, вчинків не лише перед суспільством, а й, перш за все, перед собою.

В цілому слід зазначити, що відмінна риса впевненої поведінки – адекватна самооцінка своєї відповідальності. В невпевненій поведінці сором'язлива людина відповідальність приймає на себе, агресивна – перекладає їх на оточуючих. Невпевненість в собі найяскравіше виявляється у ситуаціях, пов'язаних із спілкуванням. Так, В. Ромек наголошує на таких проявах невпевненості: страх бути знехтуваним, занижена самооцінка, нерациональні переконання, надмірне прагнення «дотримуватись пристойності» [3].

Поведінка асертивної людини з адекватною самооцінкою здійснюється на основі продуманих і прийнятих рішень, а значить – усвідомлених дій. Напрямок, характер і інтенсивність дій залежить від розуміння ситуації і вже сформованих обставин. А це, в свою чергу, залежить від соціального досвіду, який є у людини і рівня її інтелектуального розвитку.

Асертивність це вміння яке можна набути. Асертивна людина має окреслену мету дії і вміє контролювати свої емоції, не піддається швидко маніпуляціям та емоційному тиску інших людей. Це вміння реалізовувати визначені цілі попри негативні тиски з боку оточення, раціональну дбальість про власні інтереси при одночасному вираховуванні інтересів інших людей. Асертивність розвивається саме в соціумі, у

контакті з оточенням, іншими людьми. Включення особистості в різні умови соціалізації дозволяє їй виробляти власний стиль взаємодії [3].

В. Галицький, О. Мельник та В. Синявський, наголошують на тому, що асертивна людина має здатність домовлятися і знаходити компромісне рішення проблеми, такій людині властиве позитивне ставлення до оточуючих, позитивне сприймання проблемних ситуацій та адекватна самооцінка [4, с. 40, 14].

Ідея асертивності передбачає формування в особистості визначеної якості поведінки, завдяки якій вона може володіти спонтанними реакціями, розумним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, здатна висловлювати власну точку зору, не боїться заперечувати, використовуючи аргументацію, наполягати на своєму в ситуаціях, коли будь-яка аргументація виявляється зайвою; володіти тактиками задоволення справедливих вимог і відмови у відповідь на неприпустимі прагнення таким, чином аби при цьому не порушувалися права інших людей [3].

Асертивність, як якість зрілої особистості, характеризує здатність людини змінювати свою поведінку в спільній діяльності, спілкуванні і пізнанні в позитивному напрямку і виражається у відчутті внутрішньої сили, вміння особистісного самовираження, емоційної стабільності, відповідальності за свою поведінку і за виконання прийнятих рішень, позитивному ставленні до себе і інших. Асертивність сприяє досягненню поставлених цілей, не завдаючи шкоди іншим.

Асертивна поведінка тісно пов'язана з емоційною компетентністю. Тільки усвідомлюючи свої емоції і вмюючи ними керувати, людина може зберігати емоційний стиль, що і є неодмінною умовою асертивності. Довіра до себе вважається умовою існування особистості як суверенного суб'єкта активності, здатного до самостійного вибору цілей та їх

досягнення. Людина прагне відповідати не тільки собі, а й світу, тому довіра до себе існує в єдності з довірою до світу [30].

Асертивна поведінка проявляється в умінні: вислухати співрозмовника і зрозуміти його почуття і потреби; оголосити про свої наміри і сприяти їх реалізації; приймати критику і гідно, аргументовано на неї реагувати, відкидати судження співрозмовника, якщо вони неприйнятні, але, не переходячи на оцінку його особистості.

Студентський вік сприяє формуванню асертивності в силу своєї сенситивності (є найсприятливішим для завершення формування як психофізичних, так і особистісних якостей). Асертивність як риса особистості допомагає молодій людині зайняти певну ціннісну позицію стосовно самої себе, інших і, виходячи з цієї позиції, досягти своїх цілей, – будувати життєву стратегію [7].

Отже, зміст поняття «асертивність» розкривається через такі особистісні риси як: конструктивність, цілеспрямованість, впевненість в собі, відповідальність, рішучість, самостійність, незалежність, самоефективність, суб'єктність, наполегливість, ініціативність, вимогливість, здатність до емпатії, рефлексії та ін. Підсумовуючи, слід зазначити, що асертивна поведінка розвивається на підставі самоаналізу, виражається у потребі, у самопізнанні, здатності до самоспостереження, здатності до самообмірковування, аналізу своїх дій та вчинків, здатності контролювати себе, свої думки. Формування асертивності передбачає знання власних прав та обов'язків, адекватне оцінювання себе й оточуючих, розуміння власних цілей та намірів, спроможність укладати компромісні рішення. Асертивність розвивається саме в соціумі, у контакті з оточенням, іншими людьми.

Таким чином, «асертивна поведінка» передбачає такий спосіб дій, при якому людина здатна активно і послідовно відстоювати свої інтереси, відкрито заявляти про свої плани і наміри, поважаючи при цьому інтереси партнерів по взаємодії. Асертивна поведінка детермінується особистісними

рисами, вплив яких визначається системою мотивації і ціннісними орієнтаціями особистості.



Література:

1. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности: избранные труды / Н. А. Бердяев / сост. Л.И. Новикова, И.Н. Сиземская. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 312 с.
2. Большой психологический словарь / сост. Б.В. Мещеряков, В.В. Зинченко. – М. : Олма-пресс, 2004. – 985 с.
3. Бутузова Л.П. Асертивність особистості як основа становлення безпечної поведінки в підлітковому віці / Л.П. Бутузова // Проблеми психологічної безпеки: особистість, суспільство, держава: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2010. – С. 33-40.
4. Галицький В.М. Соціально-психологічний словник / В.М. Галицький, О.В. Мельник, В.В. Синявський. – К., 2004. – 285 с.
5. Гончаров С.З. Уверенность в себе как важное качество личности / С. З. Гончаров, Е. В. Казанцева // Образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 69-73.
6. Дойч М. Разрешение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы) / Мортон Дойч // Социально-политический журнал. – 1997. – №1. – С. 202-212.
7. Дріга Т.Г. Асертивність як чинник оптимізації соціально-психологічної оптимізації адаптації студентської молоді / Т.Г. Дріга // Актуальні проблеми психології. – Том 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 39. Збірник наукових праць / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. – Алчевськ : ЛАДО, 2013. – С. 100-105.

8. Журавська Л.М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму : [навч. посібник для студ. вищ. навч. закл.] / Л.М. Журавська. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 312 с.

9. Козич І.В. Асертивна поведінка – як новоутворення процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи / І.В. Козич // Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарева Г.В. – Запоріжжя : Запорізький національний університет. – 2014. – С. 135-143.

10. Кондратюк С.М. Впевненість у собі як один з аспектів життєвого успіху студентської молоді / С. М. Кондратюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2(1). – С. 76-80.

11. Лебедева І.Д. Психологические детерминанты асертивности личности: автореф. на соискание ученой степени канд. псих. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И.Д. Лебедева. – Красноярск, 2014. – 23 с.

12. Лебедева И.В. Психологические детерминанты асертивности личности. – дис. канд. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / Инга Викторовна Лебедева. – Красноярск, 2014. – 204 с.

13. Леонтьев А.А. Асертивность // Общение и деятельность общения / А.А. Леонтьев Р. Харре, М. Аргайл, А. Фернхэм, Д.А. Грэхем. – СПб. : Питер, 2008. – С.160-215.

14. Марчук Л.М. Асертивність як комплексна інтегральна характеристика особистості / Л.М. Марчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. / голов. ред. О.В. Діденко. – 2012. – Вип. 5 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/ejournals/Vnadps/2012_5/12mlmiho.pdf.

15. Марчук Л.М. Соціально психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів. – дис. канд. психол. наук: 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи / Лариса Миколаївна Марчук. – Київ, 2016. – 225 с.

16. Медведева С. А. Асертивність майбутніх практичних психологів: досвід вивчення / С. А. Медведева // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики: міжвузівський зб. наук. пр. / ред. кол. : В.П. Бех, К.Ю. Богомаз, Л.Ф. Бурлачук та ін. ; голов. ред. О.Л. Скідін. – Одеса : Астропринт, 2008. – Вип. 39–40. – С. 234-240.

17. Ніколаєв Л.О. Генезис поняття «асертивність» / Л.О. Ніколаєв // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2010. – № 1. – С. 132-135.

18. Ніколаєв Л.О. Розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації: автореф. на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.О. Ніколаєв. – Переяслав-Хмельницький, 2016, – 22 с.

19. Ніколаєв Л.О. Розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації. – дис. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Леонід Олегович Ніколаєв. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – 264 с.

20. Подоляк Н.М. Психологічні особливості асертивності / Н. М. Подоляк // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2010. – № 9. – С. 108-111.

21. Свєртілова Н.В. Особливості асертивності в осіб схильних до переживання образи / Наталія Валеріївна Свєртілова // Science and Education a New Dimension. – 2016. – Pedagogy and Psychology. – IV (42). – Issue 87. – P. 80-85.

22. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.

23. Синоруб Г.П. Асертивність як необхідна якість толерантної поведінки журналіста / Г.П. Синоруб / Ученые

записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. – 2012. – Том 25 (64). – № 4. – Ч. 1. – С. 131-134.

24. Скотникова И.Г. Проблема уверенности – история и современное состояние / И.Г. Скотникова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 52-60.

25. Стайн С. Преимущества EQ: Эмоциональная культура и ваш успех / С. Стайн, Г. Бук; пер. с англ. Маргариты Маркус. – Stoddart Publishing Co. Limited, 2010. – 480 с.

26. Степанов С.А. Ассертивность – в жизнь! / С. А. Степанов // Управление компанией. – 2008. – № 3. – С. 36-39.

27. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. — М. : Изд-во Эксмо, 2005. – С. 58-59.

28. Фальова О. Є. Асертивність як фактор самореалізації особистості жінки / О. Є. Фальова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2015. – Вип. 50. – С. 258-267.

29. Федоров А.П. Когнитивно-поведенческая психотерапия / А.П. Федоров. – СПб: Питер, 2002. – 352 с.

30. Чулкова К.О. Аналіз досліджень проблеми асертивної поведінки особистості / К.О. Чулкова // Психологічний часопис : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. – № 1. – Вип. 11. – Київ : Ін-ститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. — С. 38-40.

31. Шамиева В.А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологи» / В.А. Шамиева. – Хабаровск, 2009. – 207 с.

32. Шейнов В.П. Возрастные и гендерные факторы асертивности / В.П. Шейнов // Системная психология и социология. – 2014. – №10. – С. 131-139.

33. Шильцова Ю.В. Ассертивность как один из психологических механизмов развития социальной адаптации у детей старшего дошкольного возраста : автореф. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ю.В. Шильцова. – Москва, 2012. – 22 с.

34. Щіпановська О.Р. Асертивність особистості як основа успішної міжособистісної взаємодії у діяльності майбутніх фахівців / О.Р. Щіпановська, І.Г. Васильєва // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський. – Харків : НТУ «ХПІ», 2012. – Вип. 32-33 (36-37). – С. 269-275.

РОЗВИТОК ТА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРАХ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ

Попович І. С.

Разом з характерним для сьогодення ускладненням і підвищенням інтенсивності суспільних процесів, збільшується значення соціального запиту для визначення форм та напрямків самореалізації особистості. Мінливість вимог соціального середовища зумовлює необхідність постійної прогностичної активності суб'єкта життєдіяльності не тільки стосовно природних об'єктних зв'язків, а й у сфері процесів соціальної взаємодії у вигляді своєрідних соціальних очікувань. Саме ролі соціальних очікувань у розвитку і становленні особистості, в організації взаємодії особистості та соціального середовища присвячено поточний розділ монографічного дослідження.

Проаналізуємо основні дослідження і публікації, в яких започатковано розв'язання проблеми соціальних очікувань у розвитку та становленні особистості, окреслено важливі

аспекти і відображено деякі її змістові особливості. Теоретико-методологічні засади дослідження розвитку та становлення особистості склали: принципи системного і системно-генетичного підходів до аналізу становлення особистості та її активності (Г. О. Балл, Л. С. Виготський, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін.); загальнопсихологічні теорії свідомості та самосвідомості особистості (Р. Б. Бернс, М. Й. Боришевський, В. Джемс, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин, М. М. Слюсаревський, П. Р. Чамата та ін.); теоретичні положення міжособистісної взаємодії (Г. М. Андреева, М. С. Бобнева, В. О. Васютинський, Н. Є. Завацька, Я. Л. Коломінський, Т. Шибутані та ін.); теорії активності суб'єкта в процесі діяльності та спілкування (О. Є. Блинова, Л. М. Карамушка, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко, О. В. Тишковський та ін.); концепції про зумовленість особистісного розвитку діяльністю (М. Й. Боришевський, Л. М. Карамушка, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, Л. С. Пілецька та ін.); концепції соціалізації та розвитку особистості в процесі навчання (О. Є. Блинова, А. С. Борисюк, В. Й. Бочелюк, Л. М. Карамушка, З. С. Карпенко, З. Я. Ковальчук та ін.); теоретико-методологічні принципи розуміння інтра- та інтерпсихічних явищ (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Анан'єв, А. В. Брушлинський, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Загальнотеоретичні та методологічні аспекти дослідження соціальних очікувань посідають значне місце у працях видатних психологів сучасності (К. О. Абульханова-Славська, Р. Б. Бернс, О. Є. Блинова, М. С. Бобнева, М. Й. Боришевський, В. О. Васютинський, Я. Л. Коломінський, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко, Т. Шибутані та ін.).

Базуючись на фундаментальних положеннях розуміння особистості як суб'єкта активності, соціальні очікування розглядаються як прояв самосвідомості особистості, важлива її складова, базовий психологічний механізм саморегуляції

поведінки особистості (Р. Б. Бернс, В. Джемс, Л. М. Карамушка, І. С. Кон, Т. М. Титаренко, С. П. Тищенко та ін.). Соціальні очікування розуміють як складову ціннісно-сислової сфери особистості, соціальних цінностей і ціннісних орієнтацій (Г. М. Андреева, М. С. Бобнева, М. Й. Боришевський та ін.). Вчені акцентують увагу на провідній ролі соціальних очікувань в міжособистісній перцепції та інтеракції, становленні й налагодженні взаєморозуміння (О. О. Бодальов, Г. Келлі, Е. Е. Лінчевський, В. Б. Ольшанський, Ф. Хайдегер та ін.), на формі очікуваної оцінки, що є видом соціальної оцінки, соціальної стереотипізації та прояві особистісної рефлексії (О. Є. Блинова, Н. Й. Гуткіна, К. Т. Соколова та ін.).

На очікування, як різновид та форму антиципаційного процесу, вказували Т. Ф. Базилевич, І. Г. Батраченко, В. Вундт, О. А. Коновалова, Б. Ф. Ломов, В. Д. Менделевич, Л. А. Регуш, О. О. Сергієнко, Є. Н. Сурков та ін. Філософи вивчали проблеми очікувань, ідеалу, очікуваного образу людини, конструювання майбутнього (Л. Й. Вітгенштейн, Дж. Келлі, Д. В. Гусєв, І. В. Желтикова, Є. С. Маслоу, Ж. П. Сартр, М. Хайдегер та ін.). Соціальні очікування, суб'єктивна реальність людини були об'єктом уваги соціологів (О. Г. Злобіна, Ю. В. Купріянова, Р. Г. Дарендорф, Дж. П. Джібс, Т. Парсонс, Н. І. Соболева та ін.). Феноменологію соціальних очікувань, зокрема екзистенційний аспект, вивчали М. М. Карпицький, А. М. Книгін, О. Є. Сапогова, Г. М. Тарнапольська та ін. Особливої актуальності набули дослідження соціальних очікувань в сімейних стосунках і шлюбних взаєминах (О. М. Волкова, Г. В. Лагонда, Т. М. Трапезникова, Н. Є. Хлопоніна та ін.). Одним із сучасних наукових напрямків є дослідження соціально-психологічного змісту професійних очікувань (Т. П. Борисова, М. В. Сурякова, О. В. Тишковський, А. П. Фрадинська та ін.).

Слід відзначити, що в останні десятиріччя все більше уваги приділяється психології конструювання майбутнього (С. І. Бабатіна, А. С. Борисюк, Ю. О. Бохонкова, З. Я. Ковальчук, О. В. Михальський та ін.).

Незважаючи на таку прискіпливу увагу представників різних галузей науки до досліджуваного феномену, проблема соціальних очікувань, як одного з важливих чинників розвитку та становлення особистості, потребує осмислення й узагальнення. Науковий інтерес складає окреслення ролі, виокремлення психологічних змістових параметрів, механізмів і функцій соціальних очікувань на етапах розвитку та становлення особистості.

Розвиток – це своєрідний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового. Це поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного. Відомий український психолог Г. С. Костюк писав, що розвиток – безперервний процес, що відображується у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшенні одних і зменшенні інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а поєднує «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в процесі самого розвитку, і зникнення старих [9].

У довідниковій енциклопедичній психологічній літературі [18] зазначено, що розвиток особистості є складним і тривалим процесом формування особистості, впродовж якого відбувається набуття індивідом соціальної якості в спілкуванні і спільній діяльності з іншими людьми.

Процеси розвитку і становлення є взаємозумовленими і такими, що доповнюють один одного. Кількісні зміни у зростанні переходять у якісні зміни становлення, і навпаки. Немовля має від природи задані біологічні передумови становлення своєї особистості. Ці передумови реалізуються у процесі її розвитку, а саме під час навчання, виховання та

соціалізації, які супроводжуються перманентною роботою соціальних очікувань особистості. Очікуваний результат і реально отриманий, складають зміст внутрішніх суперечностей особистості. Соціальні очікування є потужною рушійною силою розвитку особистості. Саме вони здатні окреслювати зростаючі потреби особистості, що розвивається. Завдяки соціальним очікуванням відбувається входження, інтеграція, адаптація індивіда в соціальне середовище. Соціальні очікування відіграють роль своєрідного «містка» між розвитком та становленням особистості. Саме при входженні у сприятливе соціальне середовище індивід проходить три фази свого становлення як особистості: 1) адаптацію – засвоює норми і цінності, оволодіває відповідними засобами та формами діяльності, чим уподібнюється до інших членів групи; 2) індивідуалізацію, яка характеризується виникненням суперечностей, зумовлених прагненням індивіда проявити себе як індивідуальність – стати не таким, як усі. Невизнання групою на другій фазі важливих для індивіда особистісних якостей може призвести до виникнення в нього агресивності, негативізму і підозрливості. Успішне подолання індивідом цієї фази сприяє розвитку його позитивних особистісних якостей: довіри до людей, доброзичливості, справедливості і взаємодопомоги, які, закріплюючись, стають провідними в структурі його особистості; 3) інтеграцію – виникає суперечність між прагненням індивіда до визнання групою його особливостей і відмінностей, та бажанням групи прийняти і визнати лише деякі з них, які сприяють її розвитку та розвитку його особистості [18].

Доволі часто неадекватний рівень соціальних очікувань призводить до виникнення дезінтеграції, або витіснення індивіда з групи, його ізоляції. Вважаємо, що через соціальні очікування, внаслідок входження індивіда в різні групи, цей процес багаторазово відтворюється і відповідні новоутворення, поступово трансформуючись і закріплюючись, утворюють

стійку особистісну структуру. Соціальні очікування через низку функцій сприяють розвитку та становленню особистості.

Доречно згадати, що під соціальними очікуваннями особистості розуміємо процес психічної регуляції поведінки, який забезпечується когнітивною, емоційною та поведінковою готовністю індивіда до передбачуваного перебігу подій. Когнітивна, емоційна та поведінкова готовність супроводжується здатністю індивіда до соціальних контактів, дій, вчинків. Реалізація цієї готовності забезпечує перехід від біологічного до соціального, від індивіда до індивідуальності, до особистості, до суб'єкта. Саме ці переходи стають можливими завдяки постійній апробаційній роботі соціальних очікувань, які забезпечують якісні зміни розвитку та становлення особистості [12].

Аналізуючи розвиток та становлення особистості у вимірах соціальних очікувань, доречно акцентувати, що соціальні очікування особистості – процес і результат конструювання та відображення соціальної дійсності, який реалізується механізмами інтеріоризації і екстеріоризації, інтерналізації, екстерналізації й об'єктивації, рефлексії, ідентифікації та стереотипізації. Спробуємо інтерпретувати як саме через механізми інтеріоризації та екстеріоризації, інтерналізації, екстерналізації й об'єктивації, рефлексії, ідентифікації та стереотипізації реалізується соціальними очікуваннями конструювання і відображення соціальної дійсності [13].

Інтеріоризація забезпечує формування внутрішніх структур людської психіки завдяки перманентній апробації соціальних очікувань, які сприяють засвоєння зовнішньої соціальної поведінки. Екстеріоризація – є зворотнім процесом, у якому внутрішнє психічне життя людини, знову ж таки, завдяки соціальним очікуванням, отримує актуальну, зовні виражену соціальну форму свого існування. Інтерналізація як процес засвоєння зовнішніх структур, в результаті якого вони

стають внутрішніми регуляторами реалізується через трансформувальну функцію соціальних очікувань. Екстеріоризаційні процеси здійснюють зворотні перетворення, зокрема соціальна норма, прийнята групою чи спільнотою, набуває характеру групової норми. Засвоєння кожним учасником взаємодії групових норм наділяє норму статусом особистісної. Тільки засвоївши її і «зробивши своєю», індивід реалізує відповідні зовнішні соціальні зразки поведінки, вибудовує очікувані варіанти подій, формує очікування в людських взаєминах. Об'єктивація реалізується завдяки оцінювальній функції соціальних очікувань особистості. У основу роботи стереотипізації [3; 4] покладено стабілізаційну функцію. Ідентифікація реалізується через порівняння, ототожнення, зіставлення «Я» і «не-Я» особистості і значною мірою супроводжується через посередницьку функцію соціальних очікувань особистості. Рефлексія як здатність особистості аналізувати свій внутрішній світ і на цій основі формувати відповідні регулятивні системи, які змінюють сприйняття і ставлення як до самого себе, так і до оточуючих, позначаються на змістових та динамічних характеристиках рівнів сформованості соціальних очікувань особистості і реалізується через регулятивну функцію соціальних очікувань особистості. Встановлено, що соціальні очікування і самооцінка є двостороннім взаємоузгодженим механізмом взаємовпливів, який кардинально позначається на саморегуляції поведінки особистості. Показано, що через рефлексію, аналіз та самоаналіз своїх якостей, дій, вчинків, власної діяльності відбувається становлення самооцінки як здатності суб'єкта аналізувати свій внутрішній світ, і на цій основі, через функції, забезпечувати роботу соціальних очікувань як базового психологічного механізму саморегуляції поведінки особистості [16].

Щоб розкрити психологічні змістові параметри та чинники соціальних очікувань особистості, дослідимо й

обґрунтуємо роботу функцій соціальних очікувань. Зробимо це у контексті становлення та розвитку особистості.

Спочатку розкриємо зміст філософських категорій «становлення особистості» та «розвиток особистості». Під розвитком особистості розуміємо процес, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. Становлення особистості відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого, як взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку – виникнення і зникнення; процес виникнення, утворення чого-небудь у сукупності характерних ознак і форм; формування когось, чогось у процесі розвитку. Приходимо до висновку, що розвиток особистості передбачає становлення особистості. Адже досягнення на етапі розвитку супроводжуються певними змінами, тобто виникненням психічних новоутворень, а саме їхнім становленням, що є переходом кількісних змін у якісні. На наш погляд, становлення є якісною складовою розвитку особистості. У працях Н. Є. Завацької розглянуто розвиток особистості як входження та інтеграції індивіда у соціальне середовище. Розвиток особистості проходить такі фази становлення: адаптацію – засвоєння особистістю норм і цінностей, та оволодіння відповідними засобами і формами діяльності, чим вона уподібнюється до інших членів спільноти; індивідуалізацію – виникнення суперечностей, зумовлених прагненням проявити себе як індивідуальність, що супроводжується виокремленням себе із соціуму; інтеграцію – виникнення суперечностей між прагненнями індивіда до визнання групою його особливостей і бажанням групи визнати лише деякі з них, які сприяють розвитку групи та його особистісному розвитку [7]. У праці Т. М. Титаренко [19] зазначено, що розвиток особистості поєднує в собі всі процеси становлення, всю сферу можливого: і плани, і перспективи, і надії, і мрії, і бажання, і побоювання, і страхи, і відчуття

загрози. Щоб збагнути цілісну роботу функцій соціальних очікувань особистості, ми дослідили їх роботу у онтогенетичному аспекті становлення та розвитку особистості.

Згідно теорії Л. С. Виготського про культурно-історичний розвиток психіки людини [6], функції соціальних очікувань особистості належать до вищих психічних функцій. Вони є культурними функціями, що детерміновані впливом соціальних умов. Соціальні умови визначають способи формування функцій соціальних очікувань особистості. Провідна роль належить одній з найважливіших людських знакових систем – мові. Мовленнєве опосередкування є найуніверсальнішим способом формування функцій соціальних очікувань особистості. Весь перелік функцій утворює складну психологічну систему, основними характеристиками якої є усвідомлення перебігу подій, довільність регулювання, вибірковість поведінки, ціннісно-смілова зумовленість та ін. Очевидним є те, що функції соціальних очікувань особистості зароджуються як інтерпсихологічний процес взаємодії між людьми, який поступово стає внутрішнім, інтрапсихологічним процесом. У психології цей перехід називають інтеріоризацією. Припускаємо, що так само, як і вищі психічні функції, функції соціальних очікувань супроводжуються поступовою редукцією, тобто згортанням розгорнутої форми початкової діяльності, яка набуває характеру автоматизованих дій.

П. К. Анохін у концепції функціональних систем [1] звернув увагу на те, що зміст результату або параметри результату, формуються системою у вигляді визначеної моделі раніше, ніж з'являється сам результат. Конструювання моделі очікуваного майбутнього – це побудований особистістю проект результату. Цей проект є своєрідним передбаченням, що реалізується через прогностичну функцію соціальних очікувань особистості. Одночасно низка суб'єктів діяльності може поставити перед собою ідентичну мету, наприклад отримати перемогу у виборчому процесі. Модель очікуваного

майбутнього у всіх цих кандидатів – суб'єктів виборчого процесу буде різною, навіть якщо вони прагнутимуть до однакового кінцевого результату. Конструювання моделі очікуваного майбутнього – це не тільки бачення кінцевого результату, а й вплив на оцінку реалізації поведінки, консолідацію моральних, вольових, інтелектуальних зусиль для її реалізації. Відомо, що великі очікування приносять середній результат, середні очікування приносять малий результат, а малі очікування результату не приносять. Конструювання залежить не тільки від внутрішніх чинників особистості, зокрема її Я-концепції, самооцінки, рефлексії, рівня домагань, але й від зовнішніх, які чинять соціальний тиск на особистість. Здійснюється цей тиск через соціальну роль, статус і позицію в соціумі. Соціум висуває очікуваннє-вимоги до особистості, вимагаючи належної поведінки в спільноті. Відбувається трансформація особистісних і соціальних норм, що позначається на групотворчих процесах малої групи. Соціальні норми і санкції здійснюють соціальний контроль особистості. Важливим зовнішнім чинником є очікування соціуму. Соціальні очікування особистості й очікування соціуму – це два абсолютно різних об'єкти наукового дослідження і аналізування. Вони можуть мати схожі психологічні механізми та функції, але змістові параметри утворення, розвитку, становлення і реалізації будуть відмінними. Я-концепція є джерелом соціальних очікувань особистості. Нами встановлено, що ідеальне «Я» стосовно реального «Я» значною мірою виступає як джерело очікуваної, бажаної інформації, що постійно уточнюється та апробується. Соціальні очікування через взаємоузгодженість процесів інтеріоризації та екстеріоризації впливають на Я-концепцію особистості. Цей вплив є перманентним і таким, що забезпечує розвиток та становлення Я-концепції впродовж життя індивіда. Я-концепція, в свою чергу, виступає своєрідним акумулюючим засобом цих процесів та джерелом соціальних очікувань особистості водночас. Через процеси

конструювання, моделювання, прогнозування і передбачення особистість творить завтрашній день, конструює майбутнє.

Варто зазначити, що загальна мета виконання будь-якого завдання є основою об'єднання функцій у функціональну систему. Згідно концепції П. К. Анохіна, вирішальним моментом у створенні такої нової функціональної системи є оцінка результатів, до якої призводять спроби організму усунути дефект, що реалізується завдяки наявності «зворотної аферентації». Зворотна аферентація забезпечує складні процеси співставлення у центральній нервовій системі моделі очікуваного результату цілеспрямованої діяльності організму з реально досягнутим [1]. Таким чином, функції соціальних очікувань необхідно розглядати як системне утворення вищих функцій людини, що детерміноване соціумом.

Соціальні очікування особистості наділені поліфункційним змістом. Функції соціальних очікувань особистості безліч. Іноді одні функції доповнюють чи підсилюють інші, знаходяться в органічному взаємозв'язку між собою, сплітаються в складну поліфункційну систему роботи. Під функцією розуміємо взаємоузгоджену залежність дій, вчинків, психічних новоутворень індивіда. Дія індивіда, яка залежить від іншої дії, набуває відповідної форми, змісту і є наслідком прояву, зазвичай попередньої дії або є результатом низки таких дій. Отже, оцінка індивідом окремого акту взаємодії є взаємоузгодженою залежністю попереднього досвіду оцінювання, сформованого рівня адекватності сприйняття оточуючих і відповідної реакції на те, що відбувається.

Розглядаючи функції соціальних очікувань особистості, важливо зацентувати увагу на кожній з них, розкрити соціально-психологічну сутність, виокремити їх з органічного утворення. Виокремити зміст кожної функції соціальних очікувань особистості, окреслити її сутність – завдання з

нелегких, оскільки необхідно розібрати роботу складної функціональної системи.

Нами досліджено такі функції соціальних очікувань особистості [15]: відображувальна, регулятивна, посередницька, коригувальна, орієнтаційна, прогностична, оцінювальна, стабілізаційна, трансформувальна, контрольна, конструювальна. На рис. 1 подано функції соціальних очікувань у становленні та розвитку особистості. Розкриємо сутність, основні положення, особливості реалізації та змістові психологічні ознаки кожної з функцій соціальних очікувань у контексті становлення та розвитку особистості.



Рис. 1. Функції соціальних очікувань у становленні та розвитку особистості

Відображувальна функція соціальних очікувань особистості. «Відображення» є філософською категорією, яка окреслює загальну властивість матерії, що є за сутністю спорідненою з відчуттям, і полягає в здатності системи відтворювати визначеність інших систем у формі зміни власної визначеності в процесі взаємодії з цими системами. Відображувальна функція є первинною і найпростішою функцією соціальних очікувань особистості. Вона базується на

всіх формах відображення – від подразливості, чутливості до відчуття, сприймання, свідомості і самосвідомості особистості.

Сутність відображувальної функції простежується у повсякденному відтворенні індивідом соціальної дійсності. Індивід може практично не впливати на конструювання свого майбутнього, але він здатен відображати і обов'язково його відображає, що відбувається завдяки поєднанню впливів сфери «Я» та «не-Я» особистості. Функція відображення складає первинну і необхідну сходинку у становленні та розвитку особистості.

Регулятивна функція соціальних очікувань особистості. Реалізація соціальних очікувань як базової складової системи регуляції соціальної поведінки особистості можлива завдяки поєднанню впливів сфери «Я» та «не-Я» особистості. Соціальні очікування репрезентують соціально-психологічну реальність. Вони є результатом впливу соціального середовища на особистість, тобто утворюються під «тиском соціуму», впливом внутрішніх детермінант становлення та розвитку особистості – перебувають під постійним «тиском «Я». Тиск «Я» залежить від індивідуально-психологічної сутності особистості, її самооцінки, рівня домагань, рефлексивності і таких складних інтегрованих утворень, як образ «Я» та «Я» концепція. Соціальні очікування є вимогами, що пред'являються одним соціальним суб'єктом – індивідом, групою, спільнотою, іншим соціальним суб'єктам поведінки, і навпаки.

Регулятивна функція соціальних очікувань особистості пов'язана із самооцінкою, рівнем домагань, самоочікуваннями, інформацією, думками, бажаннями, діями кожного учасника взаємодії. Те, чого очікує особистість, визначається не тільки самооцінкою та рівнем її домагань, а й інформацією про оточуючих, з якими вона взаємодіє, думкою яких дорожить, цінує її чи навіть нехтує, що також має значення. Негативна інформація про учасника взаємодії також впливає на зміст когнітивної складової. Інформація про

тих, чиєю думкою особистість нехтує, здатна вносити певні коригування в соціальні очікування, підтверджуючи їх правильність чи спростовуючи їх. Будь-яка інформація про іншого учасника взаємодії позначається на соціальних очікуваннях особистості. Регулятивна функція знаходиться в органічній єдності із сукупністю знань про іншого учасника взаємодії, починаючи з елементарних, поверхневих знань – і до базових, що складають основу Я-концепції особистості.

Соціальні очікування виконують регулятивну функцію між внутрішнім тиском ідеального «Я» з одного боку, та з іншого – вимогами, сподіваннями, прогнозами оточення, в першу чергу значущих інших, громадською думкою, що акумулюється у своерідний тиск соціуму.

Регулятивна функція соціальних очікувань реалізується через інтеріоризацію та екстеріоризацію. Вона передбачає здатність особистості аналізувати свій внутрішній світ і на цій основі формувати відповідні регулятивні системи. Регулятивні системи змінюють сприйняття і ставлення як до самого себе, так і до оточуючих, і позначаються на змістових та динамічних характеристиках рівнів сформованості соціальних очікувань особистості. Високий рівень сформованості соціальних очікувань сприяє досягненню професійної майстерності індивіда та його особистісної самореалізації, забезпечує розвиток особистості як суб'єкта активності.

Посередницька функція соціальних очікувань особистості. Вона логічно вимальовується у контексті дослідження регулятивної функції соціальних очікувань особистості. Посередницька функція через постійну апробацію зовнішніх та внутрішніх впливів ніби здійснює врівноваження, балансування діяльності особистості. Рівень розвитку та адекватність зовнішніх та внутрішніх чинників безпосередньо позначаються на роботі посередницької функції соціальних очікувань особистості.

У концепції саморегуляції поведінки особистості М. Й. Боришевський зазначав, що, розглядаючи соціально-психологічні очікування у якості механізму саморегуляції поведінки, необхідно, як важливий момент, підкреслити посередницьку функцію, функцію врівноваження і підтримки стану збалансованості співвідношень між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням. Реалізація даної функції закономірно передбачає здатність соціально-психологічних очікувань виконувати також коригувальну функцію в процесах саморегуляції поведінки особистості. Вони є саме тим чинником, що спонукає людину постійно враховувати можливі реакції зі сторони інших людей на її домагання, на окремі дії, вчинки, на поведінку загалом [5]. Посередницька функція має вагоме значення для формування «Я», оскільки завдяки їй здійснюється виокремлення себе з оточуючого середовища, порівняння з іншими «не-Я», як узагальнення властивих людині рис і відсутніх у неї, але присутніх іншим. Посередницька функція соціальних очікувань реалізується через порівняння, ототожнення, співставлення «Я» і «не-Я» особистості.

Коригувальна функція соціальних очікувань особистості. У тісному взаємозв'язку з регулятивною і посередницькою функціями знаходиться коригувальна функція соціальних очікувань особистості. Соціальні очікування здійснюють коригувальні впливи через тісний взаємозв'язок з самооцінкою та рівнем домагань особистості. Соціальні очікування особистості є тим чинником, який спонукає людину постійно враховувати можливі реакції оточуючих на її домагання, на окремі дії, вчинки, на поведінку загалом. Коригувальна функція соціальних очікувань особистості має взаємозумовлений вплив як на рівень сформованості соціальних очікувань, так і на рівень домагань особистості.

Соціальні очікування особистості є її дороговказом, важливим соціально-психологічним механізмом, який, з

одного боку, сприяє розвитку і становленню особистості, з іншого – виконує коригувальну функцію, призупиняючи, стримуючи цей же розвиток, що іноді може призводити до стагнації, деформації, емоційного вигорання і завершуватися деградацією особистості. Соціальні очікування є результатом трансформацій «Я» та «не-Я» особистості. Я-концепція виступає джерелом соціальних очікувань. Безумовно, внутрішні та зовнішні чинники сприяють формуванню змістових параметрів, зокрема рівнів соціальних очікувань особистості. Зовнішні чинники іноді можуть висувати до окремого індивіда високі вимоги, забезпечуючи неабияку можливість для особистісного зростання. Зіткнення зі складнощами комусь дозволяє відчути власні сили, змінити у позитивний бік уявлення про власне «Я», відкоректувати самооцінку, а хтось, навпаки, не витримує випробувань і починає захищатися, шукає шляхи відступу, виправдання своїх дій, вчинків, уповає на неминучість ситуації, на долю.

Коригувальна функція соціальних очікувань особистості реалізується через постійну апробацію соціальних змін. Спочатку зміни відбуваються на рівні когнітивної складової. Когнітивна складова знаходиться в органічному зв'язку з ціннісно-сисловою та регулятивно-вольовою складовими. Ця єдність носить причинно-наслідковий зв'язок, що спонукає працювати такий складний соціально-психологічний механізм аналізу і синтезу соціально-психологічної реальності, як соціальні очікування особистості.

Орієнтаційна функція соціальних очікувань особистості. З розглянутих вище функцій соціальних очікувань особистості доречно перейти до орієнтаційної функції, яка не дозволяє людині загубитися у вирі повсякденного життя, у розмаїтті людських взаємин. У тривалих міжособистісних взаєминах соціальні очікування відображають об'єктивну необхідність узгоджених дій: від кожного учасника взаємодії очікується певний комплекс думок, почуттів і вчинків, які відповідають його місцю в

системі спільної діяльності, а саме дозволяють орієнтуватися в цій діяльності. Якщо його поведінка не відповідає цим очікуванням, то виникає відповідна реакція учасників взаємодії – соціальні санкції. Контроль поведінки індивіда, який здійснюється через реакцію учасників взаємодії сприяє забезпеченню реалізації орієнтаційної функції соціальних очікувань. На органічному взаємозв'язку орієнтаційної та регулятивної функцій очікувань наголошує С. П. Тищенко. Дослідниця стверджує, що реалізація орієнтаційної та регулятивної функцій очікувань стає можливою завдяки зв'язку соціальних очікувань з певним рівнем домагань. Домагання в свою чергу поєднують потреби індивіда з вимогами соціального середовища, що безпосередньо «неадресовані» йому. Орієнтаційна функція соціальних очікувань базується на здатності особистості більш чи менш адекватно рефлексувати на чуттєвому чи когнітивному рівні те, чого чекають від неї оточуючі, як ставляться до неї, як будуть реагувати на її дії, вчинки. Регулятивна функція, на думку авторки, полягає в тому, що очікувані реакції інших людей безпосередньо включаються особистістю в організацію власної поведінки, визначаючи її стратегію і тактику. Завдяки їм соціальні очікування здатні виконувати роль провідника соціального контролю, спрямованого на особистість, та опосередковують її самоконтроль [20].

Людські взаємини є тим сприятливим соціальним полем, на якому найкращим чином відображається робота орієнтаційної функції соціальних очікувань особистості. Володіння інформацією про соціальні норми, традиції, звичаї, релігійні та політичні прагнення значущих інших позитивно відбивається на змістових параметрах соціальних очікувань і служить тією стабільною когнітивною складовою, яка є базовою для реалізації регулятивної, посередницької, коригувальної та орієнтаційної функцій соціальними очікуваннями будь-яким учасником взаємодії. Безумовно, поведінкова складова, а саме прояв регулятивної і

коригувальної функцій, знаходяться в органічній єдності з сукупністю знань про іншого учасника взаємодії, починаючи з елементарних, поверхневих знань і закінчуючи базовими, що становлять основу Я-концепції особистості. Розширення знань як про себе, так і про інших людей, оволодіння новими сферами діяльності, впливає на смислові та динамічні характеристики когнітивної складової зокрема і соціальних очікувань загалом. Зміна соціальних очікувань відбувається завдяки постійній апробації отриманої інформації, формуванню оцінкових ставлень, суджень, взаємин, що в свою чергу спонукає людину до відповідних дій, вчинків, поведінки, діяльності.

Прогностична функція соціальних очікувань особистості. Прогностична функція соціальних очікувань полягає у передбаченні перебігу подій учасників взаємодії, суб'єктів поведінки. Як правило, людина, аналізуючи соціальну ситуацію, враховує попередній досвід, вибудовує ймовірні варіанти поведінки, прогнозує поведінку оточуючих. За умови адекватного сприйняття соціально-психологічної реальності, один з варіантів є максимально наближеним до реального ходу подій або навіть ідентичним. Прогностична функція наповнена антиципаторним змістом. У своїй роботі «Психологія особистості. Теорія особистісних конструктів» Дж. Келлі висловив геніальну думку, що процеси конкретної людини, у психологічному плані, спрямовуються тими каналами, у руслі яких вони антиципують події [8]. Дослідник О. В. Михальський продовжив думку Дж. Келлі і зазначив, що знаючи канали антиципації, можна передбачити «процеси людини», її майбутнє і навіть долю [10].

Роль прогностичної функції соціальних очікувань не варто недооцінювати. Вона має особливе значення у творчій, науково-дослідній діяльності, у діяльності, що пов'язана з прогнозуванням дій суб'єкта поведінки, починаючи з індивіда і закінчуючи соціумом.

Оцінювальна функція соціальних очікувань особистості. Сутність оцінювальної функції соціальних очікувань полягає у перманентній оцінці як власних суджень, дій, вчинків, висловлювань, реакцій та поведінки, так і інших учасників взаємодії. Реалізація оцінювальної функції стає можливою завдяки зв'язку соціальних очікувань з самооцінкою особистості. Оцінка власних дій, вчинків, висловлювань, ролі та статусу в спільноті знаходить відображення у змістових параметрах соціальних очікувань. Неадекватність самооцінки знижує рівень соціальних очікувань особистості, заважає побудові тривалих, партнерських взаємин. Оцінювальна функція соціальних очікувань базується на здатності особистості більш чи менш адекватно рефлексувати оцінні ставлення як до себе, так і до оточуючих, що відповідно позначається на очікуваних реакціях взаємодіючих. Також зауважимо, що оцінювальна функція реалізується через постійну апробацію та оцінку отриманої інформації, формування нових оцінок, суджень, ставлень, що в свою чергу спонукають людину до відповідних дій, вчинків, поведінки та діяльності. У повсякденних взаєминах пересічна людина чи не найбільше приходить до її застосування, оскільки процеси апробації, оцінювання, співставлення, порівняння – перманентні. Людину завжди турбувало, турбує і буде турбувати як її сприймають інші, що вони думають про неї, «що скажуть люди».

Стабілізаційна функція соціальних очікувань особистості. Стабілізаційна функція соціальних очікувань реалізується завдяки формуванню особистісних та групових норм. Стабілізаційна функція знаходиться в органічному взаємозв'язку з посередницькою функцією. Сформовані шаблони діяльності, патерни поведінки сприяють стабілізації та інтеграції групотворчих процесів будь-якої контактної групи. Особистісні норми співвідносяться з уявленнями людини про саму себе, свої наміри, прагнення. Порушення норм зумовлює виникнення у неї почуття провини, самоосуду,

протесту проти своїх власних дій, втрату поваги до себе. Дотримання особистісних норм пов'язане з почуттям гордості, високою самооцінкою, самоповагою, впевненістю в правильності своїх дій і позицій. Сформовані особистісні норми сприяють стабільній та ефективній діяльності особистості. Саме робота стабілізаційної функції соціальних очікувань особистості реалізується через побудову соціальних стереотипів, ототожнення себе з іншими учасниками взаємодії.

Трансформувальна функція соціальних очікувань особистості. Розкриємо сутність трансформувальної функції соціальних очікувань особистості. Розглядаючи трансформувальну функцію, ми торкнемося роботи інших функцій. Трансформувальна функція соціальних очікувань вказує на те, що окремі транзакції діяльності особистості стають нормами її поведінки. Відповідно, соціальні норми трансформуються в соціальні очікування, виконуючи роль соціальних вимог, санкцій, таким чином особистісні норми співвідносяться з уявленнями людини про саму себе. Як відомо, різноманітні прагнення учасників групової взаємодії об'єднуються в систему взаємних очікувань-вимог. Останні в свою чергу інтерналізуються і перетворюються в процедури, за допомогою яких здійснюється керівництво контактами, стосунками, взаєминами у групі. Роль формалізації очікувань свідчить про те, наскільки міцно сформовані шаблони діяльності і наскільки взаємні очікування-вимоги членів групи трансформовані в норми взаємодії. Спільнота не може ефективно взаємодіяти, якщо її члени не знають, чого варто і чого не варто чекати один від одного. Тільки за умови оптимальної розвиненості соціальних очікувань, зусилля окремих індивідів можна організувати й спрямувати в потрібне русло.

Сукупність соціальних очікувань є системою очікувань або вимог стосовно норм виконання індивідом соціальних ролей. Ця система упорядковує іншу систему – систему

ставлень і взаємин у групі чи спільноті. На відміну від офіційних вимог, посадових інструкцій та інших регуляторів поведінки в групі, характер соціальних очікувань неформалізований і не завжди усвідомлюваний. Має місце право на очікування від інших поведінки, яка відповідає їх рольовій позиції, та зобов'язаність поводитись відповідно очікувань інших людей. При цьому варто відмітити, що наказові соціальні очікування визначають належний характер виконання ролі, а соціальні очікування, що передбачають та зумовлюють ймовірний характер виконання ролі, окреслюють тільки індивідуальні особливості «виконавця» і конкретної ситуації. Описані ознаки соціальних очікувань є необхідними елементами трансформації соціальних очікувань особистості в соціальні норми та особистісні норми зокрема.

Соціальні норми – стандарти діяльності та правила поведінки, виконання яких очікується від члена групи або спільноти і підтримується за допомогою санкцій. Соціальні норми упорядковують і регулюють соціальну поведінку, міжособистісні взаємини. Через взаємоузгоджені процеси інтеріоризації та екстеріоризації здійснюється поширення існуючих норм на інших учасників взаємодії, вироблення нових норм, які з особистісних часто трансформуються в групові і навпаки. Інтернальні процеси сприяють засвоєнню очікуваних людських взаємин, очікуваних варіантів подій, зовнішніх соціальних зразків поведінки, які трансформуються у внутрішні психічні новоутворення, суб'єктивні уявлення, особистісні норми. На їх підставі вибудовуються групові норми, які в свою чергу сприяють утворенню соціальних норм. Екстеріоризаційні процеси здійснюють зворотні перетворення, тобто соціальна норма, прийнята групою чи спільнотою, набуває характеру групової норми. Засвоєння кожним учасником взаємодії групових норм наділяє групову норму статусом особистісної норми. Тільки засвоївши цю норму, «зробивши її своєю», індивід реалізовує відповідні

зовнішні соціальні зразки поведінки, вибудовує очікувані варіанти подій, формує очікування в людських взаєминах. Ці два взаємоузгоджені процеси володіють не тільки високою трансформувальною здатністю, але й регулятивною. Вищенаведені аргументи окреслюють роботу двостороннього механізму регуляції соціальної поведінки особистості. Ця робота здійснюється перманентно, впродовж тривалого часу і сприяє переходу якісних змін у кількісні. Двосторонність взаємоузгодженого механізму впливу полягає у тому, що під час психокорекції соціальних очікувань особистість проходить складний етап змістових перетворень завдяки змінам у когнітивній складовій, які спонукають зміни в емоційно-ціннісній складовій, що відбуваються завдяки рефлексії. Кількісні і якісні зміни емоційно-ціннісної складової, а саме зміни в оцінці, ставленні людини, призводять до змін у її висловлюваннях, поведінці, тобто в конативній складовій. Зміни у регулятивних системах пов'язані зі змінами у трансформувальних системах. Зазначені зміни позначаються на змістових та динамічних характеристиках соціальних очікувань. Це і є реалізація трансформувальної функції соціальних очікувань особистості.

Контрольна функція соціальних очікувань особистості. Сутність цієї функції полягає в контролі конструювання моделі очікуваного майбутнього. Необхідною умовою її реалізації є довільна регуляція цілеспрямованої поведінки особистості, супроводжується контролем конструювання моделі очікуваного майбутнього, тобто контролем реалізації соціальних очікувань особистості. Варто зазначити, що на початковому етапі створюється проект і закладаються контури майбутньої моделі, власне соціальні очікування тільки починають формуватися. У конкретному випадку соціальні очікування особистості реалізуються як модель очікуваного майбутнього. Контрольна функція забезпечує зворотний зв'язок оцінки результату й мети діяльності. Вона сприяє конструюванню моделі очікуваного

майбутнього, реалізації сформованих соціальних очікувань особистості.

Конструювальна функція соціальних очікувань особистості. Сутність цієї функції полягає в конструюванні моделі очікуваного майбутнього. Ми використовуємо термін «конструювання», коли мова йде про модель очікуваного майбутнього. Під «конструюванням» розуміємо «творення», «створення», «відтворення», «копіювання», «поєднання», «складання» та ін. В залежності від рівня розвитку особистості, їй може бути властивий той чи інший спосіб конструювання моделі очікуваного майбутнього. Якщо в особистості творче мислення знаходиться на низькому рівні розвитку, то це не означає, що вона не конструює моделі очікуваного майбутнього. Вона для цього застосовує той арсенал методів, прийомів і засобів, який властивий їй у даний час, той, що відображає її дійсність. У будь-якому випадку, особистість займається конструюванням не тільки своєї моделі очікуваного майбутнього, а й всього свого життя.

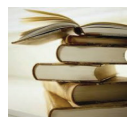
Зазначимо, що нами враховано основні методологічні тези дослідження психології соціальних очікувань особистості, які були виокремлені на попередніх етапах нашого наукового пошуку [11; 14; 17; 21]. Вони дозволили проаналізувати і показати залежність конструювання моделі очікуваного майбутнього від внутрішніх та зовнішніх чинників, що впливають на психічну регуляцію поведінки особистості, від змістових особливостей соціальних очікувань особистості – рівня сформованості та властивостей соціальних очікувань особистості. Конструювальна функція пов'язана з розумінням категорії часу, що зумовлює формування самоорганізованої, розвиненої особистості в період її особистісного самовизначення і професійного становлення [2].

Безумовно, конструювальна функція тісно пов'язана з усіма іншими функціями соціальних очікувань особистості. Оскільки контрольна функція забезпечує зворотний зв'язок оцінки результату і мети діяльності, то вона разом з

конструювальною функцією забезпечує єдність результуючої і змістової складових реалізації соціальних очікувань особистості зокрема, і конструювання особистістю моделі очікуваного майбутнього загалом.

Дослідження функцій дозволило окреслити сутність і збагатити науковий доробок дослідження розвитку та становлення особистості, розкрити сутність соціальних очікувань у міжособистісних взаєминах, підкреслити значення і визначити їх роль. Безумовно, становлення і розвиток особистості відбувається в діяльності, спілкуванні, міжособистісній взаємодії та реалізується завдяки злагодженій роботі функціональної системи, а не кожної функції окремо. Функції знаходяться і реалізуються в органічній єдності. Побудова моделі очікуваного майбутнього, порівняння очікуваного і реального результатів, сприяють досягненню мети цілеспрямованої діяльності особистості.

Соціальні очікування особистості є важливим соціально-психологічним чинником, який через систему функцій, з одного боку, сприяє професійному розвитку і становленню особистості, формуванню професійної культури, а з іншого – призупиняє, стримує цей же розвиток, що призводить до стагнації, деформації, емоційного вигорання і навіть до деградації останньої. Соціальні очікування – надзвичайно чутливий і неймовірно активний соціально-психологічний чинник аналізування, синтезування, апробування, адаптування особистості, який може бути запущений в будь-якому напрямку, сприяючи чи перешкоджаючи розвитку та становленню особистості.



Література:

-
1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / Петр Кузьмич Анохин. – М., 1975. – 225 с.

2. Бабатіна С. І. Аналіз наукових підходів дослідження категорії часу: філософсько-психологічний аспект / С. І. Бабатіна // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія : Психологічні науки : зб. наук. праць ХДУ / За ред. О. Є. Блинової. – Херсон : ВД «Гельветика», 2013. – Вип. 1. – С. 7-10.

3. Блинова О. Є. Роль соціальних стереотипів у реалізації особистісної свободи / О. Є. Блинова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. VIII. – Вип. 6. – С. 22-26.

4. Блинова О. Є. Роль соціальних стереотипів у становленні Я-концепції майбутніх педагогів / О. Є. Блинова // Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 трав. 2007 р., м. Чернівці. – Чернівці : Рута, 2007. – С. 261-265.

5. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія / Мирослав Йосипович Боришевський. – Суми : видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.

6. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Лев Семенович Выготский // Психология развития человека. – М. : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо. – 2005. – С. 208-543. – 1136 с. – (Серия «Библиотека всемирной психологии»).

7. Завацька Н. Є. Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в сучасному соціумі : монографія / Під ред. Н. Є. Завацької. – Луганськ : Вид-во імені В. Даля, 2012. – 320 с.

8. Келли Дж. Теория личности : психология личных конструктов / Джордж А. Келли ; [Пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева]. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.

9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк / Під ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

10. Михальский А. В. Психология конструирования будущего : монография / Алексей Владимирович Михальский. – М. : МГППУ, 2014. – 192 с.

11. Попович І. С. Проблема соціально-психологічних очікувань в науковій теорії та практиці / І. С. Попович // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2005. – № 5. – С. 8-13.

12. Попович І. С. Психологічні виміри соціальних очікувань особистості : монографія / І. С. Попович. – Херсон: ПАТ «ХМД», 2017. – 504 с.

13. Попович І. С. Психологія соціальних очікувань особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Ігор Степанович Попович ; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. – Северодонецьк, 2017. – 40 с.

14. Попович И. С. Роль социальных ожиданий в становлении и развитии личности / И. С. Попович // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития: науч. журнал Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2015. – Вып. 2 (14). – С. 159-162.

15. Попович И. С. Функции социальных ожиданий в педагогическом процессе / И. С. Попович // Социальные явления. Ожидания и педагогический процесс : журн. междунар. исслед. – Самара : СРОО «Ассоциация выпускников Самарского (Куйбышевского) университета». – 2015. – № 3. – С. 64-73.

16. Попович І. С. Роль соціально-психологічних очікувань у професійному становленні та розвитку особистості

/ І. С. Попович // Зб. наук. праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. – Вип. 20, ч. 2. – С. 213-220.

17. Попович І. С. Типологічні особливості очікувань / І. С. Попович // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія : Психологічні науки : зб. наук. праць ХДУ / За ред. О. Є. Блинової. – Херсон : ВД «Гельветика», 2014. – Вип. 1. – Т. II. – С. 64–70.

18. Психологічна енциклопедія : наук. видання / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : ВЦ «Академвидав», 2006. – 424 с. – (Серія «Енциклопедія ерудита»).

19. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості у сучасному потенціалістському дискурсі / Т. М. Титаренко // Інституту психології імені Г. С. Костюка – 60 років : Наук. зап. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Вид-во «Міленіум», 2006. – Вип. 25. – С. 416-430.

20. Тищенко С. П. Рефлексія як механізм розвитку структур самосвідомості в ранньому онтогенезі / С. П. Тищенко // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження : зб. наук. пр. – К. : Вид-во «Любіть Україну», 1999. – С. 84-86.

21. Popovych I. S. Theoretical and methodological basis of optimizing program of development and social correction of expectations of personality [Попович І. С. Теоретико-методологічне обґрунтування програми оптимізації розвитку та психокорекції соціальних очікувань особистості] / I. S. Popovych // Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools. – № 5(17), 2016. – P. 158–163. [In Ukrainian].

ДЕТЕРМИНАЦИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ АГРЕССИИ

Ракицкая А.В.

Образование, формирующее интеллектуальное, культурное, духовное состояние общества, является важнейшей сферой социальной жизни. Личность педагога выступает одним из ключевых факторов, обеспечивающих эффективность обучения и воспитания подрастающего поколения. В связи с этим профессиональное здоровье педагога – основа эффективной работы современной школы и её стратегическая проблема.

Профессиональная деятельность педагога отличается высокой степенью эмоциональной напряжённости, возникающей, с одной стороны, в связи с налагаемыми на педагога ожиданиями общества, а также с пониманием педагогом степени ответственности за результаты педагогической деятельности, и с другой стороны, в связи с невыполнением учащимися требований педагога, нарушениями дисциплины на уроках, фактами асоциального поведения учащихся, частыми конфликтными ситуациями, стрессами межличностного общения, что провоцирует появление агрессивных реакций у педагога. Кроме того, учитель включён во взаимодействие с коллегами и администрацией, которое может сопровождаться несогласием и непримиримостью в отношении достижения общих производственных задач, конфликтностью, проявлениями конкуренции, неуважения, необходимостью выполнять дополнительную работу. Взаимодействие с родителями учащихся также сопряжено с различного рода трудностями. Все эти обстоятельства и атрибуты педагогической деятельности выступают стимулами для возникновения у

учителя агрессии. При этом необходимо указать, что гнев и злость являются неотъемлемой частью биологической природы человека, а агрессия выступает механизмом адаптации организма к условиям среды. Неумение управлять злостью, гневом, агрессией, враждебность, обиды, ярость согласно результатам многочисленных исследований, приводят к ряду психовегетативных и психосоматических нарушений: головным болям, повышению артериального давления, заболеваниям желудочно-кишечного тракта, слабости иммунитета, сердечнососудистым заболеваниям, что чревато потерей работоспособности. Между тем, в связи с существующими социокультурными нормами, а также с необходимостью придерживаться предъявляемых к педагогу профессионально-нравственных требований, учитель не может выразить агрессию открытым путём, что приводит к накоплению невыраженной агрессии, на сдерживание и подавление которой тратятся физические и психические силы, вследствие чего у педагога возникает и развивается синдром эмоционального выгорания.

По мнению Н. J. Freudenberger, выгорание – это состояние утомления или фрустрации, вызванное беззаветной преданностью делу, стилем жизни или способом взаимоотношений, которые не привели к ожидаемому и предполагаемому вознаграждению [21]. С. Maslach рассматривает явление выгорания как феномен, оказывающий влияние на профессиональную идентификацию и поведение работников, сопровождающийся потерей интереса к работе и проявлениями негуманного отношения к клиентам [22–24]. Появление научных методов изучения эмоционального выгорания позволило сформировать более точные представления о сущности, структуре данного феномена и детерминирующих его факторах, на основе результатов эмпирических исследований. Усиление теоретической проработки вопроса обусловило возникновение ряда подходов, в рамках которых в настоящее

время и рассматривается синдром эмоционального выгорания. Среди них можно выделить два основных подхода к определению выгорания: результативный или структурно-симптоматический и процессуальный или процессуально-стадиальный.

В рамках результативного подхода, рассматривающего эмоциональное выгорание как некое состояние, состоящее из ряда конкретных элементов, выстроено несколько структурных моделей: однофакторных и мультифакторных.

Наиболее устоявшейся и часто используемой в исследованиях моделью является трёхкомпонентная модель выгорания. Согласно ей, эмоциональное выгорание определяется как трёхкомпонентный синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений, который возникает у индивидов, работающих с людьми, данное С. Maslach и S. E. Jackson [22–24]. Под эмоциональным истощением понимается опустошение или уменьшение эмоциональных ресурсов личности. Профессионалы, работающие с людьми, больше не чувствуют себя способными поддерживать свой психологический уровень, они чувствуют себя на пределе сил. Деперсонализация рассматривается как процесс развития негативных, чёрствых, безразличных установок по отношению к людям, с которыми они работают. Редукция профессиональных достижений характеризуется наличием тенденции оценивать свою собственную работу с клиентами негативно, т.е. считать, что цели не достигнуты, что сопровождается чувством неудовлетворённости и низкой профессиональной самооценкой. Отличительной чертой данной позиции является акцентирование внимания на профессиональном характере выгорания. Данный подход нашёл своё отражение в опроснике на определение выгорания, разработанном С. Maslach и S. E. Jackson, имеющем в настоящее время ряд модификаций [24]. В зарубежных и отечественных исследованиях получены

данные, подтверждающие дискриминантную валидность, внутреннюю валидность, а также конвергентную валидность данного опросника с другими инструментами измерения выгорания. Таким образом, трёхкомпонентная модель синдрома эмоционального выгорания представляется нам наиболее теоретически и эмпирически обоснованной.

В отечественной психологии также предпринята попытка рассмотреть эмоциональное выгорание как трёхфазный процесс, включающий три стадии развития классической стресс-реакции: фазу «напряжения», фазу «резистенции», фазу «истощения» [3, с. 155]. Каждая из фаз сопровождается проявлением ряда симптомов. Фаза «напряжения» включает такие симптомы как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, загнанность в клетку, тревога и депрессия. Фаза резистенции сопровождается неадекватным избирательным эмоциональным реагированием, проявлениями эмоционально-нравственной дезориентации, расширением сферы экономии эмоций, редукции профессиональных обязанностей. Для фазы истощения характерны симптомы эмоционального дефицита, эмоциональной отстранённости, личностной отстранённости и деперсонализации, а также психосоматических и психовегетативных нарушений [3, с. 149]. Динамика развития синдрома профессионального выгорания определяется усложнением симптомокомплекса по мере постепенного, циклического перехода от одной фазы к другой [17, с. 8]. Вместе с тем, отдельные исследователи считают, что выгорание необходимо приравнять к третьей стадии общего синдрома адаптации – стадии истощения [8, с. 78], хотя при этом остаётся неопределённым момент перехода от состояния стресса к состоянию выгорания. В. В. Бойко, в соответствии с вышеизложенной точкой зрения на эмоциональное выгорание, разработана методика на определение эмоционального выгорания. Анализируя особенности различных точек зрения, принадлежащих

сторонникам процессуального подхода, можно отметить, что большинство авторов, рассматривая процесс выгорания, отмечают, что он начинается с напряжения, которое является результатом противоречия между ожиданиями, намерениями, желаниями и идеалами индивида и требованиями сухой повседневной реальности. Результатом такого дисбаланса являются стрессы, которые постепенно развиваются и могут осознаваться индивидом, либо долгое время оставаться неосознаваемыми. Путь, по которому индивид справляется с этими стрессами, является критическим для развития выгорания.

Таким образом, результативный и процессуальный подходы раскрывают структуру и стадийность развития эмоционального выгорания как многоаспектного явления, но при этом недостаточно конкретизируют сущность или содержание феномена эмоционального выгорания. Для раскрытия сущности эмоционального выгорания необходимо остановиться на характеристике проявления симптоматики синдрома эмоционального выгорания на различных уровнях функционирования личности.

Для российской психологии проблема эмоционального выгорания является достаточно новой, недостаточно теоретически разработанной и мало исследованной. В советской психологии термин «выгорание личности» долгое время не приживался по идеологическим установкам [9, с. 3]. Сам термин непосредственно переводился на русский язык как «эмоциональная слабость», «психологическое истощение». В литературе имеются некоторые данные о «сгорании» [14], существующем среди людей профессий типа «человек-человек» по классификации Е. А. Климова [10]. При этом «сгорание» определяется через симптомы физического утомления и эмоциональной истощенности в ответ на действия производственного стрессора, связанного с межличностными отношениями. Синдром эмоционального выгорания упоминается в работах Б. Г. Ананьева, который

употреблял термин «эмоциональное сгорание» (термин аналогичный понятию «выгорание»), для обозначения некоторого отрицательного явления, возникающего у людей профессий типа «человек-человек» и связанного с межличностными отношениями [1]. «Выгорание эмоций» как социально-психологический феномен также стал предметом самостоятельных социально-психологических исследований в отечественной психологии. В настоящее время проблема эмоционального выгорания нашла своё развитие благодаря ряду исследований стресса, в том числе и профессионального. Синдром эмоционального выгорания, называемый «болезнью общения», подразумевает особый вид профессионального заболевания, который возникает вследствие душевного переутомления, как своего рода плата за сочувствие и сопровождается такими проявлениями как приглушение эмоций, исчезновение остроты чувств, возникновение конфликтов с партнерами по общению, безразличие, потеря жизненных идеалов. Ряд исследователей склоняются к мнению, что по своему содержанию выгорание является функциональным стереотипом, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. Это процесс и результат снижения и искажения эмоционального реагирования на условия профессии. Вместе с тем, последствия эмоционального выгорания носят дисфункциональный характер, так как сопровождаются ослаблением адаптационных возможностей организма, отрицательно сказываются на исполнении профессиональной деятельности, отношениях с партнёрами по работе, а также на свойствах личности, приводя к её разрушению [14]. Аналогичным феноменом, напоминающим в содержательном плане выгорание можно считать синдром «профессионального угасания». Подобные явления были зафиксированы в ряде профессиональных областей: феномен «отравления людьми» в медицинской сфере, «излетанность» у летчиков и некоторые другие. В ряде экспериментальных исследований была

предпринята попытка выйти на проблему выгорания через установление связи между свойствами нервной системы и степенью эмоциональной стабильности в профессиях педагогической сфер (Н.А. Аминов, 1998).

В настоящее время в российской психологии имеет место использование разнородной терминологии, обозначающей феномен эмоционального выгорания. Наиболее часто употребляемые термины: «эмоциональное выгорание», «профессиональное выгорание», «психическое выгорание». Исследователи, оперирующие термином «эмоциональное выгорание», акцентируют внимание на потере эмоциональных ресурсов или эмоциональном истощении, являющимся, по их мнению, ведущим симптомом, отражающим сущность выгорания как явления. Используя термин «профессиональное выгорание», исследователи подчёркивают значение профессиональной деятельности в возникновении и развитии выгорания, а также потерю работоспособности как итог выгорания. При этом рассматривают «профессиональное выгорание» как одно из проявлений нарушения психологического здоровья, в частности, учителя. Термин «психическое выгорание» по мнению ряда исследователей наиболее полно отражает всю совокупность негативных изменений, происходящих с профессионалом, так как указывает на сложный интегральный характер его организации, включающей эмоциональные, мотивационные, когнитивные, поведенческие и соматические компоненты. Отдельные исследователи, раскрывая особенности проявления выгорания, используют термин «психическое выгорание личности» [17] или «выгорание личности» [9, с. 2]. Ряд исследователей используют вышеперечисленные категории как синонимичные. Предпринята также попытка прийти к единому мнению относительно используемой терминологии, объединяя и медицинский, и психологический подходы, заключающемся в использовании единого термина «синдром

выгорания» – без каких-либо уточняющих прилагательных, тем самым подчёркивая, что данный феномен встречается только у профессионалов в коммуникативной сфере [16]. Вместе с тем, в настоящее время исследователи используют различные вышеуказанные термины. При этом, несмотря на разногласия в использовании той или иной терминологии большинство исследователей признают его трёхкомпонентную структуру, а также наблюдается относительное единство в отношении содержания компонентов выгорания. С нашей точки зрения, наиболее адекватным в раскрытии сущности и структуры рассматриваемого нами явления является термин «синдром эмоционального выгорания», во-первых, раскрывающий сущность деструктивного эмоционального состояния, возникающего у профессионала, указывающий при этом на потерю эмоциональных ресурсов, во-вторых, отражающий синдромальный характер феномена.

Российскими исследователями предприняты попытки самостоятельного определения синдрома эмоционального выгорания. Так, А. А. Рукавишников под психическим выгоранием понимает целостный симптомокомплекс взаимосвязанных механизмов и эксплицирующих их феноменов, синтезирующий три базовых структурных компонента, которые являются необходимыми и достаточными для исследования феномена психического выгорания. Оно является устойчивым, прогрессирующим, негативно окрашенным психологическим явлением и проявляется в профессиональной деятельности у лиц, не страдающих психопатологией [15, с. 12]. Сущность отдельных компонентов психического выгорания раскрывается следующим образом: психоэмоциональное истощение, проявляющееся в хроническом эмоциональном и физическом утомлении, признаках апатии, раздражительности и депрессии; личностное отдаление, характеризующееся равнодушием и холодностью по отношению к окружающим, уменьшением интереса и энтузиазма по отношению к работе;

профессиональная мотивация, проявляющаяся в снижении продуктивности профессиональной деятельности, уменьшении интереса и энтузиазма по отношению к работе.

Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова определяют эмоциональное выгорание как многомерный конструкт, набор негативных психологических переживаний, связанных с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью. Это ответная реакция на продолжительные стрессы межличностных коммуникаций. Выгорание возникает как ответная реакция на ситуации с эмоциональной напряжённостью и когнитивной сложностью.

По мнению Т. В. Темирова, профессиональное выгорание является процессом, развивающимся во времени и пространстве профессиональной деятельности, а также представляет собой совокупность дисгармоничной структуры личности относительно устойчивых свойств личности и состояний, возникающих в процессе профессионального развития, и в результате дисгармоничного прохождения нормативных кризисов развития личности [17, с. 7].

Н. Ю. Андреева, с позиций системогенетического подхода, рассматривает профессиональное выгорание как совокупность дисгармоничной эго-идентичности, относительно устойчивых деформированных свойств (личностной тревожности, неуверенности в себе, низкой рефлексивности, конфликтности, агрессивности) и состояний (истощённости жизненных сил, тревоги и депрессии, внутриличностных конфликтов) личности, возникающих в процессе профессионального развития и в результате дисгармоничного прохождения нормативных кризисов развития личности [2, с. 6].

Результаты исследований показывают, что явление «выгорания» характерно для очень широкого круга представителей профессий «субъект-субъектного» типа. Риск

возникновения синдрома эмоционального выгорания в настоящее время установлен у представителей примерно 60 профессий и профессиональных групп типа «человек-человек». Уровень выгорания в странах Европы у представителей социальных профессий располагается в пределах 25–35 % профессионалов [19].

При этом особое внимание исследователями уделено изучению синдрома эмоционального выгорания у педагогов. В настоящее время в ряде исследований осуществляются попытки конкретизации определения «эмоциональное выгорание у педагогов». По мнению Н. И. Глушковой, эмоциональное выгорание учителя представляет собой синдром профессионального стресса, детерминированный структурой субъектных и организационных факторов и оказывающий негативное влияние на психологическое здоровье учителя, а также на его способность эффективно заниматься профессиональной деятельностью [7, с. 304]. С точки зрения М. А. Воробьёвой, синдром эмоционального выгорания есть симптомокомплекс характеристик психики педагога, отражающий взаимодействие с внешней средой и возникающий в ситуациях интенсивного профессионального общения под влиянием множества внешних (объективных) и внутренних (субъективных) факторов [6, с. 8]. Исследователи считают, что эмоциональное выгорание учителя является результатом длительного состояния эмоциональной напряжённости [12; 14]; стресса профессионального общения, проявляющимся в виде профессиональной деформации различных компонентов структуры личности (направленности, мотивационной сферы, эмоционально-волевой сферы, ценностно-смысловой сферы) [11], что связано, по мнению отдельных исследователей, с многоаспектностью учительского труда: учитель выполняет более 300 видов деятельности. При этом существенной специфической особенностью педагогической деятельности является то, что эта деятельность требует включения личности в целом [5,

с. 7]. Педагоги являються представителями такої професії, которая орієнтована на вертикальну і горизонтальну трансляцію норм і цінностей, що обумовлює високу ступінь відповідальності педагога перед суспільством, в цілому, і навчаючися навчальних закладів, в частині. Міжособистісний характер педагогічного взаємодія в процесі навчання і виховання вимагає від професійного педагога наявності, перш за все, таких особистісних характеристик, які, як мінімум, відображають потреби і цілі конкретного суспільства, дозволяють здійснити якісний, цілеспрямований міжособистісний контакт з вихованцями, маючими, в свою чергу, найрізноманітніші ціннісні, поведінкові, установки, знання про світ. Висока відповідальність, очікування суспільства, емоційна напруженість створюють передумови для виникнення і розвитку у педагогів емоційного вигорання.

Згідно з результатами ряду досліджень, педагоги повідомляють про більшу кількість ознак вигорання, ніж працівники інших соціальних професій. Відзначаються хронічна втома, когнітивна дисфункція (пошкодження пам'яті і уваги), пошкодження сну з труднощами засинання і ранніми пробудженнями, особистісні зміни, вибіркове і неадекватне емоційне реагування, економія емоцій, емоційно-моральна дезорієнтація, звуження сфери неформального міжособистісного взаємодія, недоброчесність, підозрливість, обособленість, критичність, редукція професійних обов'язків, психосоматичні і психовегетативні пошкодження. У педагогів відзначаються найвищі показники емоційного виснаження після юристів, офіцерів поліції і соціальними працівниками. Показники редукції професійних досягнень у педагогів значно перевищують показники

данного компонента выгорания у представителей иных профессий.

Высокие показатели эмоционального выгорания по результатам различных исследований демонстрируют от 3–8 % до 100 % педагогов. Наиболее часто исследователи упоминают интервал от 20 % до 30 % респондентов. По результатам ряда исследований высокий уровень эмоционального истощения характерен для 17–71 % педагогов, деперсонализации для 11 – 20%, редукции профессиональных достижений 30–64 %. При этом отдельные исследователи отмечают, что педагоги-женщины демонстрируют более высокий уровень эмоционального истощения и деперсонализации по сравнению с педагогами-мужчинами [25, с. 27]. Симптомы фазы «напряжения» наблюдаются у 12–50 % педагогов, фазы «резистенции» у 13–64 % респондентов, фазы «истощения» у 12–23 % педагогов. Вместе с тем необходимо отметить, что сравнительный анализ эмпирических данных о выгорании у педагогов затруднён: для оценки выгорания авторы используют различный диагностический инструментарий. Сопоставление результатов зарубежных и отечественных исследований осложняется различиями в социокультурных особенностях респондентов. Высокий уровень представленности синдрома эмоционального выгорания у педагогов ставит исследователей перед необходимостью выявления психологических факторов, модулирующих возникновение данного эмоционального состояния.

Таким образом, мы рассматриваем синдром эмоционального выгорания у педагогов как эмоциональное состояние, характеризующееся проявлениями эмоционального истощения, деперсонализации, редукции профессиональных достижений, оказывающее негативное влияние на психологическое здоровье педагога, возникающее как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций. Для педагогов с

синдромом эмоционального выгорания свойственны проявления усталости, когнитивной дисфункции, нарушения сна с трудностями засыпания и ранними пробуждениями, личностные изменения, избирательное и неадекватное эмоциональное реагирование, экономия эмоций, эмоционально-нравственная дезориентация, сужения сферы неформального межличностного взаимодействия, недоброжелательность, подозрительность, обособленность, критичность, редукция профессиональных обязанностей, психосоматические и психовегетативные нарушения. При этом по результатам ряда исследований педагоги демонстрируют высокий уровень синдрома эмоционального выгорания по сравнению с представителями других профессиональных групп.

В настоящее время существует ряд теоретических подходов, описывающих механизмы возникновения выгорания и роль различных факторов, обуславливающих возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания, с разных позиций. Так, можно выделить три основных подхода, затрагивающих различные стороны изучения процесса возникновения феномена выгорания: индивидуальный, интерперсональный и организационный. Исследования, относящиеся к индивидуальному подходу, фокусируются на симптомах, которые испытывают индивиды, подвергнувшиеся выгоранию, главной причиной которого являются фрустрированные ожидания и цели. Сторонники межличностного подхода делают акцент на том, что в большинстве случаев эмоциональные нарушения возникают из повседневного взаимодействия с требовательными, беспокойными реципиентами. В работах, относящихся к организационному подходу, основное внимание сфокусировано на факторах рабочей среды как главных источниках выгорания, которое, в свою очередь, влияет не только на самого индивида, но и на организацию в целом.

При этом особое внимание исследователями уделено изучению синдрома эмоционального выгорания у педагогов. В ряде работ указывается на взаимосвязь и влияние на синдром эмоционального выгорания таких факторов, как социально-демографические характеристики (при этом полученные результаты носят противоречивый характер и нуждаются в дальнейшей разработке), а также социально-психологические, среди которых акцентуация личности, психотип, локус-контроль, эмоциональный и социальный интеллект, эмоциональная направленность, стратегии преодолевающего поведения, адаптационный потенциал, коммуникативные качества личности, самооффективность, самооценка, самоактуализация, особенности ценностно-смысловой сферы, отношение к педагогической деятельности, удовлетворённость работой, условия труда в педагогическом коллективе, атмосфера в коллективе учеников и их отношение к учителю, включённость в инновационную деятельность, деформация социального статуса педагога. При этом нами не выявлены исследования, рассматривающие взаимосвязь и влияние проявлений агрессии на синдром эмоционального выгорания у педагогов. Между тем, наличие взаимосвязи проявлений агрессии и синдрома эмоционального выгорания установлено у представителей иных профессиональных групп, в частности, у медицинских работников, но в данных исследованиях не раскрывается роль отдельных характеристик и видов как личностной, так и ситуативной агрессии в возникновении и развитии синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, анализ литературы позволяет утверждать, что проблема факторов, модерирующих синдром эмоционального выгорания, на концептуальном уровне достаточно противоречива и не имеет однозначного понимания в среде исследователей, что связано с большим количеством накопленных эмпирических фактов и отсутствием единой теоретической основы, необходимой для

интерпретации полученных данных. Анализ эмпирических данных показывает, что не все особенности личности изучены в достаточной степени равномерно в плане их взаимосвязи с выгоранием. Кроме того, многие попытки рассмотрения зависимости синдрома эмоционального выгорания и отдельных личностных черт, представленные в ряде работ, носят лишь декларативный характер и не имеют эмпирического подтверждения. Остальные эмпирические исследования в большинстве случаев посвящены выявлению корреляционных связей выгорания с отдельными параметрами личности или среды, без дальнейшего установления особенностей влияния или выявления прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Несмотря на то, что в научной литературе отмечается существование взаимосвязи агрессивности индивида и показателей синдрома эмоционального выгорания на примере медицинских работников [4, с. 116], исследований, посвящённых изучению взаимосвязи и влиянию проявлений различных характеристик и видов личностной и ситуативной агрессии на синдром эмоционального выгорания у педагогов, нами не обнаружено. Между тем, в ряде исследований, направленных на изучение взаимосвязи и влияния иных личностных особенностей на синдром эмоционального выгорания у педагогов, нами обнаружено ряд значимых связей, указывающих на то, что злопамятность, злонамеренность, мстительность, агрессивность, несговорчивость, внутренняя готовность индивида нанести другому вред, сдерживание открытого проявления отрицательных эмоций, которые могут прорываться наружу в виде агрессии, упрёков в адрес других, вспышек гнева, положительно коррелируют с синдромом эмоционального выгорания и эмоциональным истощением у педагогов, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у педагогов с различными видами агрессии.

Объект исследования – синдром эмоционального выгорания.

Предмет исследования – синдром эмоционального выгорания у педагогов с различными видами агрессии.

Методологическими основаниями исследования послужили:

Теория выгорания К. Маслач, в рамках которой синдром эмоционального выгорания рассматривают как психологический синдром истощения, цинизма, профессиональной неэффективности, вызванный длительной ответной реакцией на хронические эмоциональные и межличностные стрессовые факторы в профессиональной среде, отражающий значительное рассогласование между работником и профессией, что приводит к серьёзным негативным последствиям [13].

Аффективно-динамическая модель агрессивного поведения И. А. Фурманова, в рамках которой агрессия трактуется как модель поведения, обеспечивающая адаптацию человека, один из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития и жизнедеятельности (депривации, фрустрации), а агрессивность как личностная черта рассматривается как готовность, предрасположенность человека к реализации агрессивной модели поведения [18]. С точки зрения данного подхода, синдром эмоционального выгорания можно рассматривать как результат преодоления фрустрирующей ситуации с использованием различных видов агрессии.

Положения, сформулированные в рамках концепции профессионального развития и профессионального здоровья педагога Л. М. Митиной, согласно которым синдром эмоционального выгорания у педагогов препятствует реализации адаптивного поведения и качественному

выполнению профессиональных обязанностей и приводит к утрате профессионального здоровья [14].

Для диагностики степени выраженности синдрома эмоционального выгорания использовался опросник на выгорание МВІ К. Маслач и С. Джексон, адаптированного Н. Е. Водопьяновой, который позволяет описать данный феномен, диагностируя степень выраженности таких его компонентов как эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений.

Степень выраженности различных характеристик личностной агрессии диагностировалась при помощи опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Н. Buss и А. Н. Durkee [20]. Данная методика измеряет степень выраженности таких характеристик и видов личностной агрессии как общая агрессивность, агрессивная мотивация, направленность агрессии, враждебность, физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия.

Ситуативная агрессия исследовалась при помощи шкалы реактивной и проактивной агрессии Е. Roland, Т. Idsoe, позволяющей выявить степень выраженности проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, реактивной агрессии [26].

На этом этапе была проведена статистическая обработка данных: определение нормальности распределения по критерию Колмогорова-Смирнова, разбивка респондентов по уровням с помощью метода Кеттела, установление достоверности различий по Т-критерию Стьюдента, проведен корреляционный анализ по Пирсону, ковариационный анализ, осуществлён регрессионный анализ. В исследовании были использованы стандартные процедуры статистического пакета «SPSS 13».

Исследование, проведённое в 2009–2015 годах, охватило 448 педагогов с высшим образованием, проходивших курсы

повышения квалификации на базе государственного учреждения образования «Гродненский областной институт развития образования» (г. Гродно). Выборка составила 346 женщин и 102 мужчин. Педагогический стаж работы учителей составил от 1 года до 38 лет. Для педагогов характерно различное семейное положение. Место работы респондентов – город или село.

В результате проведения регрессионного анализа нами выявлены следующие прогностические показатели синдрома эмоционального выгорания и его компонентов у педагогов с различными видами агрессии.

Синдром эмоционального выгорания. Согласно результатам проведенного исследования, высокий уровень синдрома эмоционального выгорания свойственен педагогам с высоким уровнем реактивной агрессии, отличающихся высоким уровнем враждебности, косвенной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, а также низким уровнем проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, о чём свидетельствует уравнение регрессии $SЭВ = 54,559 + 0,603 PA + 0,419 ВРЖД - 1,007 ПАВ + 0,750 КА + 0,583 ПАА$. Так, у педагогов часто переживаемые обиды, подозрительность к окружающим, обусловленные гневом на весь мир за собственные страдания, проявления недоверия и осторожности по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие хотят причинить им вред, что сопровождается проявлением агрессивных реакций окольными путями, приводят к синдрому эмоционального выгорания. Кроме того, педагоги, для которых характерно поведение по схеме фрустрация-гнев-нападение, испытывающие в высокой степени положительные эмоции от использования агрессии для получения результата, стремящиеся к объединению с другими агрессорами, а также в низкой степени получающие удовольствие от реализации власти, склонны к проявлениям синдрома эмоционального выгорания.

Вместе с тем, у женщин прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания являются высокий уровень враждебности и реактивной агрессии, о чём свидетельствует уравнение регрессии: $CЭВ = 56,335 + 0,852 ВРЖД + 0,713 РА$. Женщины, считающие, что они не получают того, что им положено (внимания, поощрения, признания) и что это несправедливо по отношению к ним, в то время как другие люди (например, коллеги), по мнению женщин, имеют то, что хотят, что сопровождается легко возникающими проявлениями возмущения, гнева, в большей степени подвержены физическому и психическому истощению. Испытывая зависть и, при этом, полагая, что другие им завидуют, проявляя при этом недоверие к окружающим, женщины переживают в итоге разочарованность, апатию, потерю интереса к ученикам, коллегам, к своей профессиональной деятельности. Согласно результатам исследования, высокая степень синдрома эмоционального выгорания характерна для мужчин, характеризующихся конструктивной направленностью агрессии, с высоким уровнем вербальной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, а также низким уровнем проактивной агрессии, связанной с проявлением власти. Уравнение регрессии $CЭВ = 57,008 - 2,471 ПАВ + 2,081 ПАА + 2,578 ВА - 0,643 НПРА$ подтверждает данное заключение. Так, одними из прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у мужчин являются такие характеристики личностной агрессии как конструктивная направленность агрессии и высокая вербальная агрессия. Мужчины, выражающие негативные чувства как через форму (крик, брань), так и через содержание (угрозы, ругань), даже при этом таким способом достигающие результата, склонны к физическому и психическому истощению. Кроме того, прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания у мужчин выступают высокая проактивная

агрессия, связанная с аффилиацией, и низкая проактивная агрессия, связанная с проявлением власти. Что свидетельствует о том, что мужчины, получающие в высокой степени положительные эмоции от использования агрессии для получения результата, стремящиеся к объединению с другими агрессорами, а также в низкой степени получающие удовольствие от реализации власти, возможности доминирования при помощи агрессивных действий, в большей степени истощаются физически и психически в ходе осуществления профессиональной деятельности.

Эмоциональное истощение. Высокий уровень эмоционального истощения, являющегося одним из основных компонентов синдрома эмоционального выгорания, свойственен враждебно настроенным педагогам с высоким уровнем реактивной агрессии, косвенной агрессии, агрессивной мотивации, а также с низким уровнем общей агрессивности и проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, о чём свидетельствует уравнение регрессии ЭИ = 16,824 + 0,449 ВРЖД + 0,374 РА – 0,500 ПАА + 1,852 КА – 1,322 ОА + 0,971 АМ. Педагоги, для которых характерны проявления обиды, ненависти к окружающим, при этом свои агрессивные реакции не проявляются ими напрямую и для них находится рациональное обоснование, находятся в группе риска развития эмоционального истощения. Кроме этого, прогностическими показателями эмоционального истощения у педагогов в независимости от пола являются высокий уровень реактивной агрессии и низкий уровень проактивной агрессии, связанной с аффилиацией.

На основании полученного уравнения регрессии ЭИ = 17,361 + 0,803 ВРЖД + 0,331 РА – 1,403 ВА + 0,882 АМ – 0,955 ФА. Можно сделать вывод о том, что высокий уровень эмоционального истощения характерен для высоковраждебных женщин с высоким уровнем реактивной агрессии, агрессивной мотивации, а также с низким уровнем вербальной агрессии, отличающихся низким уровнем

физической агрессии. Враждебно настроенные женщины, склонные к проявлениям ярости, гнева во фрустрирующих ситуациях, позволяющие себе быть грубыми по отношению к людям, которые им не нравятся, но, при этом, словесно и физически не склонные наносить окружающим вред, в большей степени испытывают желание уединиться, чувствуют усталость и эмоциональную опустошенность, считая, что они слишком много и тяжело работают. Высокая степень эмоционального истощения свойственна мужчинам с высоким уровнем реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, характеризующимся низким уровнем враждебности и проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, о чём свидетельствует уравнение регрессии ЭИ = 21,341 – 1,237 ПАВ + 0,665 РА + 0,945 ПАА – 0,583 ВРЖД. В группе риска развития эмоционального истощения находятся мужчины, испытывающие во фрустрирующей ситуации гнев и переходящие в ней к агрессивному нападению, характеризующиеся в высокой степени использованием для достижения определённого результата агрессии, сопровождающейся ощущением единства с другими агрессорами в отношении впечатления о тех или иных отрицательных чертах жертвы. При этом, проявляя агрессию, мужчина испытывает положительные эмоции от причинения вреда жертве. Хочется отметить, что для мужчин, не склонных к переживанию зависти, ненависти к окружающим, осторожности по отношению к людям, основанной на убеждении, что окружающие хотят причинить им вред, в большей степени характерны эмоционального истощения в отличие от выявленной нами тенденции у женщин. Кроме этого представляет интерес, что эмоционально истощаются в большей степени мужчины, характеризующиеся отсутствием желания угрожать тем, кто с ними не согласен, не получающих удовольствие от реализации власти, возможности доминирования в педагогическом взаимодействии.

Деперсоналізація. Высокая степень деперсонализации свойственна педагогам с деструктивной направленностью агрессии, высоким уровнем реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, а также с низким уровнем вербальной агрессии, о чём свидетельствует полученное в результате регрессионного анализа уравнение: $ДП = 3,961 + 0,233 \text{ НПРА} + 0,206 \text{ РА} - 0,356 \text{ ВА} + 0,258 \text{ ПАА}$. Педагоги, в низкой степени выражающие негативные чувства, как через форму, так и через содержание словесных ответов, но при этом характеризующиеся разрушительным характером проявляемой агрессии, подвергаются риску развития циничного отношения к себе и окружающим. В сложных ситуациях данные педагоги склонны проявлять гнев и нападать на своих обидчиков, объединяясь при этом с другими, что приводит к явлениям деперсонализации.

В результате исследования выявлено, что высокая степень деперсонализации свойственна высоковраждебным женщинам с высоким уровнем реактивной агрессии, отличающихся высоким уровнем косвенной агрессии, что подтверждает уравнение регрессии $ДП = 2,814 + 0,378 \text{ ВРЖД} + 0,293 \text{ РА} + 0,360 \text{ КА}$. Женщины, недоверяющие коллегам, ученикам, при этом полагающие, что их не любят окружающие и обсуждают их поведение за спиной, между тем сами склонные к выражению агрессии косвенным способом в виде сплетен, интриг, в большей степени ожесточаются против других, относятся к людям как к предметам. Им становится безразлично, что происходит с теми, кто их окружает. Усугубляют эти проявления деперсонализации легко возникающие вспышки гнева, возмущения у женщин в ситуациях фрустрации. Уравнение регрессии $ДП = 6,925 + 0,563 \text{ ПАА}$ позволяет сделать заключение о том, что высокая степень деперсонализации свойственна мужчинам с высоким проактивной агрессии, связанной с аффилиацией. Высокая степень используемой для достижения определённого результата проактивной агрессии, характеризующейся

ощущением единства с другими агрессорами в отношении впечатления о тех или иных отрицательных чертах жертвы, при этом сопровождающееся получением положительных эмоций от причинения вреда жертве, приводит к проявлениям цинизма, равнодушия, чёрствости по отношению к окружающим.

Редукция профессиональных достижений. Приступая к рассмотрению результатов исследования прогностических показателей редукции профессиональных достижений, необходимо уточнить, что шкала «редукция профессиональных достижений» носит обратный характер. Таким образом, уравнение регрессии $RПД = 35,602 - 0,249 ВРЖД - 0,852 КА + 0,667 ВА - 0,665 АМ + 0,544 ОА - 0,383 ПАВ$ позволило определить, что редукция профессиональных достижений свойственна высоковраждебным педагогам с высоким уровнем косвенной агрессии, агрессивной мотивации, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, а также с низким уровнем общей агрессивности и низким уровнем вербальной агрессии. Так, педагоги, занимающиеся поиском и обоснованием причин своего агрессивного поведения, вынашивающие злобу и ненависть в отношении окружающих, но при этом не склонные к проявлению агрессии в открытой словесной форме, а использующие косвенные формы выражения агрессивных реакций (сплетни, интриги), пытающиеся реализовать при помощи агрессии власть в профессиональной деятельности, теряют ощущение, что их работа нужна людям и представляет ценность для них лично, перестают строить профессиональные планы на будущее, так как теряют веру в их реализацию.

Изучая особенности прогностических показателей редукции профессиональных достижений у женщин, нами выявлено, что высокая степень выраженности данного компонента синдрома эмоционального выгорания характерна для высоковраждебных женщин, отличающихся высоким

уровнем косвенной агрессии и низким уровнем вербальной агрессии. Уравнение регрессии $РПД = 36,233 - 0,532 ВРЖД + 0,383 ВА - 0,554 КА$ подтверждает данное заключение. Женщины, испытывающие зависть, считающие, что администрация, коллеги и ученики несправедливо относятся к ним, обманывают их, смеются над ними, при этом не склонные к проявлению агрессии в открытой вербальной форме, а проявляющие свои агрессивные реакции окольными путями, в меньшей степени стремятся к планированию своей профессиональной траектории движения. Собственные профессиональные достижения утрачивают для них свою ценность. Собственно, меняется отношение к профессии учителя в сторону полной потери интереса. Результаты регрессионного анализа свидетельствуют о том, что редукция профессиональных достижений характерна для мужчин, отличающихся высоким уровнем агрессивной мотивации и низким уровнем вербальной агрессии. Данное заключение подтверждается уравнением регрессии $РПД = 33,915 - 1,337 АМ + 2,726 ВА$. Мужчины, стремящиеся обосновать себе и другим необходимость агрессивного реагирования в различных педагогически сложных ситуациях, склонные к оправданию собственных агрессивных действий, но не выражающие агрессию словесно, характеризуются проявлениями редукции профессиональных достижений.

Таким образом, обобщая результаты эмпирического исследования прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у педагогов с различными видами агрессии, можно сделать следующие выводы:

– прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания у педагогов являются вне зависимости от пола высокий уровень косвенной агрессии, враждебности, реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, а также низкий уровень проактивной агрессии, связанной с проявлением власти. Вместе с тем, у женщин прогностическими показателями

синдрома емоціонального вигорання виступають високий рівень враждебності і реактивної агресії. У чоловіків такими показателями виступають конструктивна спрямованість агресії, високий рівень вербальної агресії, проактивної агресії, пов'язаної з аффіліацією, а також низький рівень проактивної агресії, пов'язаної з проявленням влади;

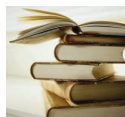
– прогностическими показателями емоціонального вичерпання у педагогів виступають вне залежності від статі високий рівень враждебності, реактивної агресії, косвенної агресії, агресивної мотивації, а також низький рівень загальної агресивності і проактивної агресії, пов'язаної з аффіліацією. Для жінок прогностическими показателями емоціонального вичерпання виступають високий рівень агресивної мотивації, враждебності, реактивної агресії, а також низький рівень фізическої і вербальної агресії. Висока ступінь емоціонального вичерпання властива чоловікам з високою реактивної агресією, з високою ступіню проактивної агресії, пов'язаної з аффіліацією, характеризуючіся низькою враждебністю, низьким рівнем проактивної агресії, пов'язаної з проявленням влади;

– прогностическими показателями деперсоналізації у педагогів виступають вне залежності від статі деструктивна спрямованість агресії, висока реактивна агресія, висока проактивна агресія, пов'язана з аффіліацією, а також низька вербальна агресія. Висока ступінь деперсоналізації властива високовраждебним жінкам з високою косвенної агресією, відрізняючіся високою реактивної агресією. Вразе з тим, прогностическим показателем деперсоналізації у чоловіків виступає висока проактивна агресія, пов'язана з аффіліацією;

– прогностическими показателями редукції професіональних досягнень у педагогів виступають вне залежності від статі висока враждебність, високий рівень

агрессивной мотивации, косвенной агрессии, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, а также низкая общая агрессивность, низкая вербальная агрессия. Наряду с этим, прогностическими показателями редукции профессиональных достижений у женщин выступают высокий уровень враждебности и косвенной агрессии, а также низкий уровень вербальной агрессии. Редукция профессиональных достижений свойственна мужчинам, отличающимся высокой агрессивной мотивацией и низкой вербальной агрессией;

– данные, полученные в результате проведенного исследования, позволяют определить перспективы и возможности их практического применения. Результаты могут быть использованы в нескольких направлениях: внедрение исследовательских результатов данной диссертационной работы в лекционные курсы высших учебных заведений, осуществляющих подготовку педагогов и психологов; использование полученных данных в деятельности институтов развития образования, осуществляющих повышение квалификации педагогов в системе непрерывного образования; разработка психологическими службами учреждений образования программ по профилактике и психокоррекции синдрома эмоционального выгорания у педагогов; оказание индивидуальной психологической помощи педагогам с синдромом эмоционального выгорания.



Литература:

-
1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – ЛГУ, 1968. – 339 с.
 2. Андреева Н. Ю. Эго-идентичность в структуре профессионального выгорания педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Ю. Андреева ; ФГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»; ФГБОУ

ВПО «Челябинский государственный университет». – Челябинск, 2011. – 21 с.

3. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.

4. Большакова Т. В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Т. В. Большакова. – М., 2004. – 187 с.

5. Вербова К. В. Психология труда и личности учителя / К. В. Вербова, С. В. Кондратьева. – Гродно : ГрГУ, 1991. – 81 с.

6. Воробьева М. А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. А. Воробьева. – Екатеринбург, 2008. – 231 с.

7. Глушкова Н. И. Психотипологическая изменчивость личности учителя в современных социальных условиях и перспективы психологической помощи : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Н. И. Глушкова. – Ставрополь, 2005. – 517 с.

8. Гринберг Дж. С. Управление стрессом / Дж. С. Гринберг. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.

9. Китаев-Смык Л. А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души / Л. А. Китаев-Смык // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2007. – № 4. – С. 2-21.

10. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд. «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

11. Коновальчук А. Н. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика в профессиональной деятельности городских и сельских учителей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Н. Коновальчук. – Н. Новгород, 2008. – 213 с.

12. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

13. Маслач С. Приветственное слово / С. Маслач // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у

специалистов коммуникативных профессий : коллективная моногр. / под ред. В. В. Лукьянова и [др.]. – Курск : Курский гос. ун-т., 2008. – С. 5-6.

14. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

15. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / А. А. Рукавишников. – М. : РГБ, 2003. – 177 с.

16. Современные проблемы исследования синдрома эмоционального выгорания у специалистов коммуникативных профессий : коллективная моногр. / под ред. В. В. Лукьянова [и др.]. – Курск, 2008. – 336 с.

17. Темиров Т. В. Психологические закономерности динамики психического выгорания личности педагога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Темиров ; ГОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»; ГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – Н. Новгород, 2011. – 44 с.

18. Фурманов И. А. Аффективно-динамическая теория адаптации / И. А. Фурманов // Вестник БГУ. Сер. 3. – 2001 – № 3. – С. 42-47.

19. Bauer J. Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers / J. Bauer, A. Stamm, K. Virnich // Int Arch Occup Environ Health. – 2006. – № 79. – P. 199-204.

20. Buss A. H. An inventory for assessing different kinds of hostility / A. H. Buss, A. H. Durkee // Journal of Consulting Psycholog. – 1957. – Vol. 21. – P. 343–349.

21. Freudenberger H. J. Staff burnout / H. J. Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – № 30. – P. 159–165.

22. Maslach C. Burned-out / C. Maslach // Human Behavior. – 1976. – № 9 (5). – P. 16-22.

23. Maslach C. Burnout research in the social services: a critique / C. Maslach // Journal of Social Service Research. – 1986. – № 10. – P. 95-105.

24. Maslach C. The Maslach Burnout Inventory / C. Maslach, S. E. Jackson. – Palo Alto : Consulting Psychologist Press. – 1981. – 266 p.

25. Preda V. R. Stress effects and coping strategies in the case of teachers and pupils / V. R. Preda // Doctoral thesis. – Cluj : Babes-Bolyai university. – 2010. – 57 p.

26. Roland E. Aggression and Bullying / E. Roland, T. Idsoe / Aggressive Behavior. – 2001. – Vol. 27. – P. 446-462.

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЯК ПОКАЗНИК РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Ревенко С.П.

Проблема психологічного благополуччя стоїть поряд з такими проблемами як: екологічна катастрофа, демографічні проблеми і т.д. На думку І. Бонівелл, існує ряд причин, що обумовлюють актуальність благополуччя як області дослідження: країни досягли того рівня добробуту, за якого виживання більше не є глобальною проблемою в житті людей, якість життя стає більш важливішою, аніж показники економічного процвітання; особисте щастя стає більш важливішим через зростаючу тенденцію до індивідуалізму; розроблений комплекс достовірних та надійних методів вимірювання благополуччя, завдяки яким ця галузь змогла перетворитись в серйозну та визнану наукову дисципліну [6].

Як відмічає Т. М. Титаренко [25], сьогодні, коли наша країна знаходиться у вирі турбулентних змін, прагнення щастя, здоров'я, благополуччя стає актуальним, як ніколи.

Щастя, здоров'я, благополуччя як особистісні реалії, що у масовій свідомості фактично ототожнюються, завжди фігурують серед найважливіших, вимріяних і водночас майже недосяжних [25, с.7].

Психологічне благополуччя особистості в психології визначають як «динамічну характеристику особистості, що включає суб'єктивні та психологічні складові, що пов'язані з адаптивною поведінкою», як «стійку властивість особистості, де домінують позитивні емоції, присутні тісні взаємини, суб'єктивна залученість в життєдіяльність, осмисленість життя та позитивна самомотивація» [9, с.72], як «інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, а також ступеня реалізованості цієї спрямованості, суб'єктивно виражається в відчутті щастя, задоволеності собою і своїм життям» [31, с.102], «як щасливий стан задоволеності власним життям, що передбачає охоплення фізичних, психічних та соціальних контекстів» [25, с.7]. А здоров'я теж є нічим іншим, як повним фізичним, душевним і соціальним благополуччям... кінцева мета більшості людей – не бути багатими чи освіченими, а бути здоровими і щасливими [там само].

Дослідники у цій сфері вважають, що саме такі чинники, як емоційна та розумова навантаженість, страх відповідати на занятті, зміна характеру та способу життя, нові умови навчання, зумовлюють пониження рівня психологічного благополуччя та психічного здоров'я студентів. Звичайно всі означені вище чинники мають різну силу дії на того чи іншого студента, в залежності від його психологічних, особистісних якостей.

Як стверджує академік С. Д. Максименко, «оскільки саме в молоді погіршення фізичного, психічного, розумового розвитку нині є особливо вираженим. На сучасну молодь все помітніше впливають чинники, дія яких раніше була значно меншою. Зокрема, мова йде про зниження фізичного

навантаження, натомість, підвищується нервово-психологічне, інформаційне, стрімко поширююся серед молоді шкідливі звички. Тому зосередження уваги на проблемі психогігієнічного виховання і здорового способу життя серед молоді є вкрай важливим» [19, с. 65]. Тому проблема психологічного благополуччя, психологічного здоров'я та розвитку і становлення особистості є однією з фундаментальних в психології на сучасному етапі і інтерес до неї зберігається впродовж всієї історії психологічної науки. А необхідність дослідження взаємозв'язку психологічного благополуччя розвитку та становлення особистості постійно зростає. Це зумовлено необхідністю систематичного вивчення умов і чинників, пов'язаних з реформацією системи освіти у закладах вищої освіти.

Дослідженням проблеми психологічного благополуччя та здоров'я займалися багато науковців, представники різних галузей науки: А. Аргайл, Р. Вінховен, А. Ватерман, О. Гринів, Е. Дісі, Т. Данильченко, Е. Кологривова, О. Кронік, А. Курова, М. Норман, О. Осадько, Е. Позднякова, Р. Раян, К. Ріфф, П. Фесенко, Т. Шевеленкова та інші.

Загальне здоров'я, згідно з ВООЗ, визначається як стан людини, котрий характеризується не тільки відсутністю хвороб чи соматичних недоліків, а й повним фізичним, душевним і соціальним благополуччям [14, с.124].

Термін «психологічне благополуччя» було введено Н. Бердберном, який описував цей феномен в категоріях щастя або нещастя, суб'єктивного відчуття задоволеності або незадоволеності життям. На сьогодні, на основі узагальнення наукових досліджень, низка науковців (В. А. Дяченко [13], Г. Є. Ях [33] та інші) вважають, що всі підходи щодо розуміння психологічного благополуччя можна умовно об'єднати в декілька груп. До першої групи можна віднести погляди зарубіжних психологів, які виокремлюють гедоністичні та евдемоністичні вчення (Н. Бредбурн, Е. Дінер, А. Ватерман). До гедоністичних теорій належать концепції

Н. Бредбурна [36] та Е. Дінера [37]. В цих концепціях психологічне благополуччя описується в термінах «задоволення-незадоволення» та будується на балансі позитивного та негативного афекту. Н. Бредбурн створив уявлення про структуру психологічного благополуччя, яка, із його точки зору, представляє баланс, що досягається постійною взаємодією двох видів афектів – позитивного і негативного. Події повсякденного життя, що несуть в собі радість або розчарування, відображаються в нашій свідомості, накопичуються у вигляді відповідно забарвленого афекту. Те, що нас розчаровує, і те, через що ми переживаємо, підсумовується у вигляді негативного афекту, ті ж події повсякденного життя, які несуть нам радість і щастя, сприяють збільшенню позитивного афекту. Різниця між позитивним і негативним афектами є показником психологічного благополуччя і відображає загальне відчуття задоволеністю або незадоволеністю життям [36].

Е. Дінер [36; 37] у своїх роботах увів поняття «суб'єктивне благополуччя». Суб'єктивне благополуччя, складається з трьох основних компонентів: задоволення, приємні емоції і неприємні емоції, усі ці три компоненти разом формують єдиний показник суб'єктивного благополуччя. Як відмічає сам автор, тут йдеться про когнітивну (інтелектуальна оцінка задоволеності різними сферами свого життя) і емоційну (наявність поганого або хорошого настрою) сторонах самоприйняття. Е. Дінер вважає, що більшість людей, так або інакше оцінюють те, що з ними трапляється, в термінах «добре – погано», і така інтелектуальна оцінка завжди має під собою відповідно забарвлену емоцію. Суб'єктивне благополуччя покликане не просто служити індикатором того, наскільки людина занурена в депресію або тривогу, але повинно демонструвати, наскільки одна людина щасливіша за іншу, тобто автор урівнює суб'єктивне благополуччя з переживанням щастя [37].

Таким чином, можна стверджувати, що людина має високий рівень суб'єктивного благополуччя, якщо у більшості випадків вона відчуває задоволення від життя, і тільки в окремих ситуаціях вона переживає неприємні відчуття. Е. Діннер [там само], розглядає суб'єктивне благополуччя як складову психологічного благополуччя.

У евдемоністичному підході, науковець А. Е. Созонтова [24] благополуччя розкриває як повноту самореалізації людини в конкретних життєвих умовах і обставинах, знаходження синтезу між вимогами соціального оточення і розвитком власної індивідуальності. Життєві труднощі і переживання можуть в певних випадках виступати основою для підвищення добробуту людини через більш глибоке осмислення життя, усвідомлення власних життєвих цілей, встановлення більш гармонійних відносин з іншими людьми, набуття здатності до співпереживання.

Стосунки людини задля можливості надбання щастя, на думку О. О. Кроніка [15], також формують так звані евдемоністичні установки: гедоністичні, аскетичні, діяльні, споглядальні. Ці установки, є тим психологічним матеріалом, який до певної міри характеризує де, в якій області об'єктивної діяльності особа прагне самореалізуватися, а також за допомогою яких саме психологічних засобів вона намагається це зробити. Тут щастя розуміється як форма переживання повноти буття, пов'язаного з самореалізацією: «це переживання виникає у разі перетворення мотивації людини до світу в нескінченно велику величину». Психологічні засоби надбання щастя, автор розуміє як способи саморегуляції людиною своєї мотивації до світу і виділяє дві форми такої саморегуляції: підсилення людиною значимості світу і підсилення своїх можливостей [16].

До другої групи відносяться погляди на психологічне благополуччя на основі дослідження проблеми позитивного функціонування особистості, в основу якої покладені погляди А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К.-Г. Юнга, Е. Еріксона,

Ш. Бюлер, М. Яходи, Д. Біррена. Засновником цього підходу є Керол Ріфф [40], яка узагальнила та виокремила шість складових феномену психологічного благополуччя: самоприйняття (прийняття себе), готовність підтримувати позитивні стосунки з оточуючими, автономність, екологічна майстерність (управління оточуючим середовищем), наявність мети в житті, особистісне зростання (індивідуальне самовдосконалення).

К. Ріфф [40] відмічає, що виділені компоненти психологічного благополуччя співвідносяться з різними структурними елементами теорій, в яких так чи інакше йдеться про позитивне функціонування особистості. Наприклад, «самоприйняття» (як компонент психологічного благополуччя за К. Ріфф) співвідноситься не лише з поняттями «самоповага» і «самоприйняття», введеними і розробленими А. Маслоу, К. Роджерсом, Г. Олпортом і М. Яходой. Воно також включає визнання людиною своїх достоїнств і недоліків, співвідноситься з концепцією індивідуації К.Г. Юнга, а також позитивну (в основному) оцінку людиною власного минулого, описану Е. Еріксоном як частину процесу еґо-інтеграції [13].

До третьої групи відносяться погляди на феномен «психологічного благополуччя» на основі психофізіологічного збереження функцій. Основу цієї групи складає думка про те, що генетичні чинники також можуть пояснити індивідуальні відмінності в психологічному благополуччі. Це підхід Р.М. Райана, Е.Л. Дісі, К. Фредеріка [38; 39]. Р.М. Райан і Е.Л. Дісі [38] вважають, що зв'язок між фізичним здоров'ям і психологічним благополуччям є очевидним. Хвороба часто викликає функціональні обмеження, які зменшують можливості для задоволеності життям. Р.М. Райан і К. Фредерік [39] визначили, що суб'єктивна життєздатність є індикатором психологічного благополуччя. Вони дійшли висновку, що суб'єктивна життєздатність співвідноситься не лише з такими шкалами психологічного благополуччя, як

автономія і позитивні стосунки з оточенням, але і з фізичними симптомами.

А. В. Вороніна [8] простором буття людини розглядає біологічний простір, в якому людина виступає як природна істота. Джерелом формування біологічного простору служить збереження біологічних систем організму, вираженням якої є бар'єр психічної адаптації. Рівень психологічного благополуччя в даному випадку – це психосоматичне здоров'я як відображення процесу взаємозв'язку психічної і соматичної сфер.

До четвертої групи відносяться підходи П. П. Фесенко та Т. Д. Шевеленкової [32], які розглядають психологічне благополуччя як цілісне переживання, яке виявляється у суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям, а також пов'язане із базовими людськими потребами та цінностями. Тут психологічне благополуччя розглядається як суб'єктивне явище, переживання (схоже з поняттям суб'єктивне благополуччя в роботах Е. Дінера), яке безпосередньо залежить від системи внутрішніх оцінок самого носія даного переживання. Спираючись на теорію К. Ріфф [40] (яка була сформована в руслі гуманістичної психології), П. П. Фесенко та Т. Д. Шевеленкова [30; 31] запропонували розуміти під психологічним благополуччям особистості достатньо складне переживання людиною задоволеності власним життям, що відображає одночасно як актуальні, так і потенційні аспекти життя особистості. Структури актуального та ідеального психологічного благополуччя значимо різняться. У структурі актуального психологічного благополуччя найбільших величин досягають значення таких компонентів, як: «особистісне зростання», «позитивні взаємини з навколишніми», «мета в житті»; ідеальне психологічне благополуччя найбільшою мірою пов'язане з високорозвиненим самосприйняттям, здатністю встановлювати і підтримувати теплі довірчі взаємини з

іншими, наявністю цілей у житті та умінні їх ефективно реалізовувати.

Психологічне благополуччя (душевний комфорт) особистості має свою досить складну структуру. У ньому, як і в інших складових, доцільно виділяти когнітивний і емоційний компоненти. Окрім того, в психологічному благополуччі узагальнено представлена актуальна успішність поведінки і діяльності, задоволеність міжособистісними зв'язками, спілкуванням.

Когнітивний компонент благополуччя виникає при цілісності щодо несуперечливої картини світу у суб'єкта, розумінні поточної життєвої ситуації. Дисонанс в когнітивну сферу вносить суперечлива інформація, сприйняття ситуації як невизначеної, інформаційна або сенсорна депривація.

Емоційний компонент благополуччя постає як переживання, що об'єднує почуття, які обумовлені успішним (чи неуспішним) функціонуванням особистості. Дисгармонія у будь-якій сфері особистості викликає одночасно і емоційний дискомфорт. Саме в ньому досить повно відображено неблагополуччя в різних сферах особистості [13].

На думку В. А. Дяченко [там само], благополуччя залежить від наявності ясних цілей, успішності реалізації планів діяльності та поведінки, наявності ресурсів та умов для досягнення цілей. Неблагополуччя з'являється в ситуації фрустрації, при монотонії виконавчої поведінки та інших подібних умовах. Благополуччя створюють приємні міжособистісні відносини, можливість спілкуватися і отримувати від цього позитивні емоції, задовольняти потребу в емоційному теплі. Руйнує благополуччя соціальна ізоляція (депривація), напруженість у значущих міжособистісних зв'язках. Таким чином, суб'єктивне благополуччя необхідно інтерпретувати як узагальнене і відносно стійке переживання, що має особливу значущість для особистості. Воно є важливою складовою частиною домінуючого психічного стану [13].

Психологи Г. М. Мешко, О. І. Мешко [20] звертають увагу на значення емоційного благополуччя у збереженні здоров'я дітей. Вони відмічають, що «психологічно благополучною можна вважати дитину, яка розуміє, чого вона хоче, до чого прагне, вміє прогнозувати бажаний результат, а також можливі шляхи його досягнення; може самостійно оцінити ефективність власної діяльності і відкоригувати її можливі вади, отримує задоволення як від самого процесу навчання, так і від його наслідків (...) Зазначимо, що суб'єктивне відчуття благополуччя визначається як функція, що залежить від почуття радості-щастя чи суму-страху, які переживає дитина» [20, с. 12].

Аналізування результатів дослідження цієї проблеми дозволив їм виділити чинники, що погіршують емоційне благополуччя учнів:

- перевантаженість, перевтома школярів, інтенсифікація навчального процесу, невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним особливостям дітей;

- хронічне відчуття дитиною неуспіху;

- низький рівень загальної культури педагога, його професійної майстерності (порушення норм педагогічної етики, неправильне використання прийомів педагогічного впливу, упереджене ставлення до окремих учнів, неправильне оцінка знань і поведінки школярів, незнання індивідуально-психологічних особливосте вихованців, нерозуміння їх внутрішнього світу и психічних станів);

- стресова тактика педагогічних впливів;

- психологічне насилля над учнями, маніпулювання ними;

- відсутність сприятливого психологічного клімату в учнівських і вчительських колективах, де має місце заздрість, мстивість, нездорова конкуренція і т.п.;

- нераціональна організація навчальної діяльності учня, невміння дитини вчитися [20, с. 13].

Одним з понять, яке часто використовується як синонім «психологічного благополуччя», є поняття психологічного здоров'я. Аналізуючи зміст поняття «здоров'я» представниками різних галузей наук, а саме, І. Н. Гурвіч [11] вважає, що можна виділити два основних підходи до його розуміння. Перший – розуміє здоров'я як стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не лише як відсутність хвороб та фізичних дефектів. Другий підхід – як гармонійне функціонування внутрішніх і зовнішніх складових людини й суспільства. У сучасній психології розуміння здоров'я, яке не зводиться лише тільки до відсутності захворювання, отримало назву позитивна концепція здоров'я. І. Н. Гурвіч посилається на теорію М. Яходи, у якій концепція позитивного здоров'я представлена з точки зору позитивного функціонування особистості. Автор виділяє шість критеріїв позитивного здоров'я: ставлення до себе, самоактуалізація, особистісна інтеграція, автономія, сприйняття реальності, майстерство та компетентність в ставленні до оточуючих. Перші три критерії відображають «Я-концепцію» особистості, останні три – особливості взаємодії особистості з соціальною реальністю. Таким чином, відповідність образу «Я» до реальності, яке позитивно оцінюється особистістю, виражається у відчутті щастя, благополуччя [11].

Серед низки вчених, які займались дослідженням психологічного здоров'я можна назвати: А. Маслоу, В. Франкла, А. Адлера, Е. Фромма, К. Ерзміша, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, Б. Ф. Ломова, А. В. Запорожця, О. М. Леонтєва, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна, С. І. Болтівця, О. Завгородню, І. Маруненко та інших.

Розглядаючи проблему психологічного здоров'я, ряд науковців (С. І. Болтівець [5]. І. Н. Гурвіч [11], Н. В. Шавровська [29]), вважають за необхідне проводити заходи, спрямовані на здоровий спосіб життя, які охоплюють

всі фактори впливу на особистість на різних її структурах, рівнях, здатні сприяти ефективному становленню фізичного, психічного й морального здоров'я особистості. Професор С. І. Болтівець звертає увагу на пропагування активного дозвілля, підтримку особистісної самостійності, відповідальності, волі та можливостей самовираження дитини («терапія свободою») [5, с. 65].

В основу формування уявлень про феномен психологічного здоров'я покладені фундаментальні теоретичні розробки Г. С. Абрамової [1], М. Є. Андрос [2], Л. І. Божович [4], Т. Д. Данчева [12], І. Маруненко [18], А. В. Вороніна [8], С. Д. Максименка [19], Л. А. Байкової [3], О. Царькова [28] та інші.

Л.А. Байкова, вивчаючи взаємозв'язок психічного і психологічного здоров'я, звертає увагу на три рівні психічного здоров'я виокремлені Б.С. Братусем [3]:

1) рівень психофізіологічного здоров'я, який визначається особливостями нейрофізіологічної організації психічних процесів;

2) рівень індивідуально-психологічного здоров'я, який характеризується здатністю людини використовувати адекватні способи реалізації смислової спрямованості;

3) найвищий рівень – рівень особистісного здоров'я, який визначається якістю смислових відносин людини [3, с. 3-8].

Л.А. Байкова [3] використовує термін «психологічне здоров'я», яке, з погляду І.В. Дубровіної та О.В. Хухляєвої, розглядається як динамічна сукупність психічних рис, що забезпечують внутрішню гармонію особистості, гармонію людини і суспільства, можливість повноцінного функціонування людини в процесі життєдіяльності. Критеріями психологічного здоров'я визначені: здатність до саморегуляції (зовнішньої та внутрішньої), наявність позитивного образу «Я», володіння рефлексією, потреба в саморозвитку [3, с. 4]. Також Л.А. Байкова [3] у своїй праці

звертає увагу на запропоновану А.В. Петровським три рівневу структуру особистості:

1) інтраіндивідуальну – особистість розглядається в аспекті її окремої індивідуальності; основні риси інтраіндивідуальності: структура характеру, особливості темпераменту, здібності, психічні процеси. Стан гармонії рис інтраіндивідуального рівня визначають як психологічне здоров'я;

2) інтеріндивідуальну – полягає в інтерпретації особистості в системі взаємовідносин людей, у просторі між індивідуальних зв'язків. Стан гармонії елементів цієї підсистеми характеризується поняттям «психологічне здоров'я»;

3) метаіндивідуальну – проявляється в ідеальному представленні індивіда в інших людях як його інобуття в них, «продовження себе в іншому». Стан гармонії цієї підсистеми може бути визначений як соціальне здоров'я [3, с. 5].

Слід зазначити, що в сучасній психології в більшості існує досвід використання терміна «психічне здоров'я». Термін «психологічне здоров'я» науковці розглядають переважно з позиції практичної психології, надання психологічної допомоги та індивідуального психологічного консультування.

Науковці (Б. С. Братусь, В. І. Слободчикова, А. В. Шувалов, О.О. Селезнева) диференціювали психологічне здоров'я як вищий рівень психічного, який визначається особистісно-смісловим конструктом та характеризується новою якістю смислових ставлень людини. Найвищим рівнем, дослідники виокремлюють рівень індивідуально-психологічного здоров'я. М.Є. Андрос [2] у статті « Психологічне здоров'я особистості в навчальних закладах» звертає увагу на те, що не дивлячись на існування поняття «психологічне здоров'я», А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, використовують термін «психічне здоров'я» і визначають його як вміння віддавати та брати від іншого, бути наодинці та серед людей, любити себе та любити інших

тощо. Оскільки психіка людини складна і має багато різноманітних проявів, то відповідно і в поняття «психічне здоров'я людини» входить багато елементів, які можна розглядати як структурні компоненти психічного здоров'я людини загалом або як окремі його види. Дані види можна класифікувати за: а) основними сферами психічної активності людини (пізнавальна, емоційна, практична); б) спрямованість активності людини (на себе, інших людей) [2, с.28].

У книзі «Психологія особистості» М.Й. Варій [7] подано наступне визначення терміна психологічне здоров'я (за О.О. Селезньовим) – це комплексний показник, який характеризує психологічний механізм захисту особистості від психосоматичних захворювань, психологічна система безпеки, особистісний динамічний потенціал розвитку духовності, а психічне здоров'я як медичний термін констатує лише відсутність психічних захворювань, нормує критерії свідомості, пізнавальної, емоційної, рухово-вольової сфери психічної діяльності людини. Психологічне здоров'я є головною умовою само актуалізації особистості, її повноцінного розвитку та функціонування. До провідних характеристик психологічного здоров'я відносять пристосованість до соціального та психологічного оточення, нормальність як успішність конкретної особистості, стресостійкості, та стабільності людини в процесі активної взаємодії з оточуючим середовищем; гармонійна включеність у людську спільноту як пристосованість особистості до її соціального оточення, результат соціалізації [7, с. 129-131].

Н.В. Гайова, С.Ф. Кудін, О.В. Саванова, Г.В. Полулях [10] дали наступне визначення терміну «психологічного здоров'я» – стан душевного благополуччя, який характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки та діяльності. Основними критеріями психологічного здоров'я Н.В. Гайова, С.Ф. Кудін, О.В. Саванова, Г.В. Полулях [10] виділяли:

- 1) відповідність суб'єктивних образів об'єктам дійсності;
- 2) адекватний віку рівень емоційно-вольової і пізнавальної зрілості особистісних сфер;
- 3) адаптивність у мікросоціальних відносинах.
- 4) здатність до самоуправління поведінкою, розумного планування життєвих цілей і підтримання активності в їх досягненнях тощо.

О. Завгородньою [14] розглянуто один із перспективних сучасних підходів до вивчення проблеми здоров'я, який розвивається в контексті гуманістичної психології і характеризується наступними положеннями:

– здоров'я безпосередньо пов'язано з вибором, який здійснює людина;

– система відносин «людина – суспільство» може як сприяти, так і перешкоджати здоров'ю індивіда. Негативний соціальний вплив пов'язаний з можливістю розбіжності вартостей і цілей та власних цінностей і цілей особистості. Соціальна адаптація може послаблювати контакт людини з власним внутрішнім еством і таким чином продукувати не оптимальні для здоров'я вибори;

– для збереження та поліпшення здоров'я важливою є праця самопізнання – розвиток усвідомлення людиною самої себе в контексті відносин із собою, іншими людьми, суспільством, природою [14, с. 125].

Дослідник проблем психології управління О. Урбанович [26] звертає увагу на те, що від психічного здоров'я залежить процес адаптації, соціалізації та індивідуалізації [26, с. 352]. В.Г. Панок та В. Острова [21] у своїх дослідженнях наголошують на тому, що у юнацькому віці людина у найбільшій мірі потребує психологічної допомоги і підтримки. Науковці звертають увагу на те, що кардинальні зміни в розвиткові особистості породжують велику кількість психологічних проблем: проблеми адаптації, професійного становлення, міжособистісного спілкування, сімейні проблеми [21, с. 5].

Саме тому в умовах закладу вищої освіти психологічне здоров'я є дуже важливим фактором, який визначає успішність студентів в освітній діяльності, сприяє їхньому саморозвитку та безконфліктному спілкуванню. Психічне здоров'я та психологічне благополуччя учасників освітнього процесу ґрунтується на відчутті цінності власного «Я», здатності досягати узгодженості з найближчим оточенням. В.Г. Панок та В. Острова [21] виокремлюють чинники, які впливають на психологічне здоров'я студентів вищих навчальних закладів: педагогічні, психологічні.

До педагогічних чинників можна віднести:

- умови навчання;
- умови проживання;
- організацію навчальної діяльності;
- відсутність індивідуального підходу з боку викладачів;

– навчальне навантаження.

До психологічних чинників належать:

- нездатність особистості контролювати власні емоційні стани;
- низький рівень стійкості до стресових ситуацій;
- схильність до конфліктів;
- невпевненість особистості у собі;
- занижена самооцінка;
- недостатня комунікабельність;
- недовірливість [21, с. 5]

Отже, порушення психологічного здоров'я залежить від того, як сприймає особистість колектив, у якому вона працює чи навчається, від особистісних успіхів у тій діяльності, яку виконує. Як наслідок, порушення психологічної рівноваги, що відчувають студенти, викладачі чи співробітники в стресових ситуаціях є порушення емоційної сфери, тривожність, агресивність, страхи тощо. Здоров'я – фундаментальна загальнолюдська цінність. Одним пріоритетних напрямків реформування освіти сьогодні є забезпечення у кожному

закладі вищої освіти відповідних умов для навчання і виховання психічно здорової особистості. Підтримувати стан психологічного здоров'я у закладі вищої освіти допомагають студентам, викладачам і співробітникам практичні психологи. Психічне здоров'я охоплює шляхи гармонізації людини, її бажання, амбіції, здібності, ідеали, почуття і свідомість. Воно характеризується відсутністю будь-яких виражених хворобливих змін чи станів особистості, тісно пов'язане із її внутрішнім станом.

Психічне здоров'я забезпечується на різних рівнях функціонування:

- біологічному (відсутність вад особистого розвитку);
- психічному (здатність протидіяти стресу);
- соціальному (комфортність особистості у соціумі) [21].

Л.В. Пляка [22] досліджуючи проблему психологічного здоров'я студентів виділяє критерії психічного здоров'я:

- відсутність порушення психічних функцій;
- почуття сталості та ідентичності переживань в однакових ситуаціях;
- максимальна відповідність суб'єктивних образів реальним об'єктам [22, с. 317].

Л.В. Пляка [там само], вивчаючи аспекти психологічного здоров'я студентів звертає увагу на основні критерії психічного здоров'я, які виділяє В. Шапарь:

- відповідність суб'єктивних образів відображуваним об'єктам дійсності та характеру реакції – зовнішнім подразникам, значенню життєвих подій;
- адекватний віковий рівень зрілості особистісної емоційно-вольової та пізнавальної сфери;
- адаптивність у мікросоціальних відносинах;
- здатність особистості до самостійного керування поведінкою, розумного планування життєвих цілей і підтримки активності в їхньому досягненні [там само, с. 318].

В умовах закладу вищої освіти психологічне здоров'я є дуже важливим фактором, який визначає успішність

студентів в освітній діяльності, сприяє їхньому саморозвитку та безконфліктному спілкуванню. Тому студентська пора є психологічно небезпечним періодом, існує велика ймовірність одержання психічної травми [там само, с. 320].

Досліджуючи зміни психічного здоров'я, С. Саарі звертає увагу на той факт, що у студентів воно обумовлене зовнішніми стресовими факторами, а саме: зміною. Умов життя та самооцінкою особистості. Науковець стверджує, що самооцінка відіграє опосередковану роль у відбитті життєвих змін через посилення почуття компетентності і переживання стресу [23, с. 59-62].

О. Царькова та О. Капурова [28] виділяють такі критерії психологічного здоров'я:

– серед властивостей особистості: оптимізм, зосередженість, урівноваженість, етичність, адекватний рівень вимог та домагань, почуття обов'язку, впевненість у собі, невразливість до образ, відповідальність, незалежність і т.д.;

– серед психічних станів: стійкість, зрілість почуттів, володіння негативними емоціями (страх, гнів, жадоба та інші), вільний природний прояв почуттів та емоцій, здатність радити, збереження звичного оптимального самопочуття;

– серед психічних процесів: адекватне сприйняття себе, здатність логічної обробки інформації, критичність мислення, креативність, знання себе тощо [28, с. 207].

І. Маруненко [18] стверджує, що швидка втома та нервово-психічна напруга в студентів часто пов'язана з принципово новими умовами навчання, проживання, темпом життя, організації праці та відпочинку, відсутністю індивідуального підходу, збільшення загального навантаження і зниження адекватних можливостей організму, що безпосередньо впливає на погіршення психологічного та фізичного здоров'я особистості [18, с. 707].

О. Завгородня [14] звертає увагу на залежність між психологічним та психічним здоров'ям:

– психологічне здоров'я можливе лише за умови психічного;

– психологічне здоров'я є відносно автономним щодо психічного, між ними можливі суперечності [14, с. 125].

Н. В. Шавровська та Л. В. Будяк [29] виокремили шість аспектів психологічного здоров'я, які виділяв М. Джехода:

- 1) позитивне ставлення до себе;
- 2) оптимальний розвиток, самоактуалізація особистості;
- 3) психічна інтеграція;
- 4) особиста автономія;
- 5) реалістичне сприйняття оточення;
- 6) уміння адекватно впливати на оточення [29, с. 87].

Вище вказаними авторами було виділено рівні психологічного здоров'я: біологічний, психологічний, соціальний.

Здоров'я на біологічному рівні припускає динамічну рівновагу функцій всіх внутрішніх органів та їх адекватне реагування на вплив зовнішнього середовища.

Здоров'я на психологічному рівні пов'язане з особистим здоров'ям людини, в рамках якого людина постає як психічне ціле. Чим більш гармонійно поєднанні всі суттєві властивості, що складають особистість, тим вона більш стійка, врівноважена та здатна протидіяти впливам, що прагнуть порушити її цілісність.

Перехід від психічного до соціального рівня досить умовний. Психологічні властивості особистості просто не існують поза системою суспільних стосунків, до якої вона включена. Людина постає на цьому рівні, передусім, як істота суспільна. Такі фактори, як організація життя, навчання, спосіб життя індивіда, суттєво впливають на збереження чи втрату психічного здоров'я [29, с. 88].

Н.В. Гайова, С.Ф. Кудін, О.В. Саванова, Г.В. Полулях [10] звертають увагу на те, що психічне здоров'я людини тісно пов'язане із наявністю і збереженням психологічної стійкості. Проблеми психологічної стійкості особистості мають велике

практичне значення, оскільки стійкість охороняє індивіда від особистісних розладів, створює основу для внутрішньої гармонії, забезпечує реалізацію фізичних і духовних потенцій людини.

До складових психологічної стійкості автори відносять:

- 1) здатність до особистісного зростання з адекватним розв'язанням внутрішньо особистісних конфліктів;
- 2) відносну стабільність емоційного стану і сприятливого настрою;
- 3) розвинене вольове регулювання.

Н.В. Гайова С.Ф. Кудін О.В. Саванова Г.В. Полулях [10] виокремили невід'ємні складові психічного здоров'я:

- 1) стійкість до подолання труднощів;
- 2) збереження віри в себе;
- 3) упевненості в собі, своїх можливостях;
- 4) досконалість психічного саморегулювання;
- 5) постійний досить високий рівень настрою [10].

М.Є. Андрос [2] виділяє наступні складові психічного здоров'я:

- 1) розумове – вміння отримувати, аналізувати та використовувати потрібну інформацію;
- 2) емоційне – здатність розуміти, висловлювати та регулювати свої почуття;
- 3) практичне – здатність усвідомлювати свої потреби та інтереси, ставити відповідну мету та досягати її.
- 4) особистісне – відчуття та прийняття себе як особистості (на основі самопізнання, самоаналізу, самооцінки тощо);
- 5) соціальне – здатність адекватно розуміти та будувати стосунки з соціальним оточенням (сім'я, друзі, колеги, колектив тощо).

Зміст основних елементів психічного здоров'я відображають його критерії:

- рівень зрілості пізнавальної, розумової сфери особистості;
- рівень зрілості емоційно-вольової сфери особистості;

- планування та досягнення життєвої мети та мети певних видів діяльності;
- рівень адекватності самооцінки та прийняття себе як особистості;
- рівень адекватності стосунків у мікросоціальному середовищі [2, с. 28-29].

Таким чином, у зв'язку зі змінами в суспільстві й темпу життя, інтелектуальним перенавантаженням та стресами вивчення психологічного здоров'я й психологічного благополуччя особистості є необхідним для подальшого визначення шляхів покращення розвитку та становлення особистості.



Література:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособ. / Г.С. Абрамова – М.: Академия, 1997. – 484 с.
2. Андрос М.Є. Психологічне здоров'я особистості в навчальних закладах / М.Є. Андрос // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 27–32.
3. Байкова Л.А. Теоретико-методологічні основи дослідження взаємозв'язку психічного і соціального здоров'я / Л.А. Байкова // Психологічні перспективи. – 2010. – №15. – С. 3-8.
4. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 23-24.
5. Болтівець С.І. Якість психологічного здоров'я: педагогічні критерії, прогнозування / С.І. Болтівець // Практична психологія та соціальна робота. –2007. – №11. – С. 55-60.
6. Бедан В.Б. Переживання самотності як чинник психологічного благополуччя // Наука і освіта. – №10. – 2015. –С.121-126.

7. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. / М.Й. Варій. – К.: Учб. літ. – 2008. – 592 с.

8. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. канд. психол. наук: специальность 19.00.04 «Мед. психология» / А.В. Воронина. – Иркутск, 2002 – 28 с.

9. Водяха С. А. Предиктори психологічного благополуччя студентів / С. А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – №1. – С.70-74.

10. Гайова Н.В. Вивчення впливу екзаменаційної сесії на психічний стан студентів [Електронний ресурс] / Н.В. Гайова, С.Ф. Кудін, О.В. Саванова // Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vcholpu/2012_98_2/gayova.Pdf

11. Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья [Электронный ресурс]: дис. ... док. психол. наук: 19.00.05. / Иосиф Наумович Гурвич. – М.: РГБ, 2003. – 392 с.

12. Данчева Т.Д. Проблема психологічного здоров'я в контексті розвитку особистості / Т.Д. Данчева // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2011. – т.12. – ч.3. – С. 128-133.

13. Дяченко В. А. Теоретичні підходи до розуміння психологічного благополуччя особистості [Електронний ресурс] / В.А. Дяченко – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy2012_10_1Dyachen.pdf.

14. Завгородня О.Н. Проблема психологічного здоров'я: теоретичні та прикладні аспекти / О.Н. Завгородня // Психологія і суспільство. – 2007. – №3. – С. 124-137.

15. Кроник А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.

16. Куликов Л. В. Здоровье и субъективное благополучие личности / Л. В. Куликов // Психология здоровья. – СПб., 2000. – С. 138-145.

17. Куликов Л.В. Факторы психологического благополучия личности / Л.В. Куликов, М.С. Дмитриева, М.Ю. Долина, О.В. Иванов, М.А. Розанова, Т.Г. Тимошенко // Теоретические и прикладные вопросы психологии: Матер. Юбилейной конф. «Ананьевские чтения – 97». Вып. 3. – Ч.1. Изд-во СПбГУ – СПб.: 1997. – С. 342-350.

18. Маруненко І. Збереження психологічного здоров'я студентів як показник їхньої безпеки життєдіяльності / І. Маруненко // Проблеми сучасної психології. – 2011. – №12. – С. 705-714.

19. Максименко С. Д. Пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя серед молоді (психологічне обґрунтування) / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №9. – С. 65.

20. Мешко Г. М. Емоційне благополуччя учнів у сучасній школі: бажане і реальне / Г. М. Мешко, О. І. Мешко // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №4. – С. 11-16.

21. Панок В.Г. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти) / В.Г. Панок. – К., 2010. – 230 с.

22. Пляка Л.В. Психологічне здоров'я студентів як психологічна проблема / Л.В. Пляка // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ. – 2010. – №13. – С. 315–322.

23. Саари С. Опосредование стрессовых факторов через внутрличностные факторы / С. Саари // Психология личности и образа жизни. – М., 1987. – С. 59-62.

24. Созонтов А.Е. Гедионистический и эвдомонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А.Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. – №4. – С. 105-114.

25. Титаренко Т.М. Щастя, здоров'я, благополуччя: досягнення недосяжного / Т.М. Титаренко / Ракурси

психологічного благополуччя особистості: збірник тез доповідей Всеукраїнського науково-практичного семінару «Ракурси психологічного благополуччя особистості», 9 червня 2017 р., Ніжин / Ред. кол.: Титаренко Т. М. (гол. ред) та ін. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – С.7-11.

26. Урбанович А.А. Психология управления / А.А. Урбанович. – Минск, 2001. – 640 с.

27. Хлівна О.М. Здорова особистість в світі гуманістичної моделі А. Маслоу та аналітичного підходу / О.М. Хлівна, Т.В. Федотова // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 9. – С. 1-4.

28. Царькова О. Психологічне здоров'я особистості: соціально-психологічні аспекти / О. Царькова, О. Капурова // Психологія. – 2012. – №9. – С. 205-210.

29. Шавровська Н.В. До проблеми збереження психологічного здоров'я студентів / Н.В. Шавровська, Л.В. Будяк // Педагогічні науки. – 2010. – вип. 189. – С. 86-91.

30. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности: обзор основных концепций и методика исследования / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129.

31. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко. – Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 34-56.

32. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: Автореферат дисс. ... канд. психол. н.: 19.00.01 / П.П. Фесенко. – М., 2005. – 35с.

33. Яковлев В. П. Социальное время / В. П. Яковлев. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1980. – 160 с.
<http://politicon.iatp.org.ua/mag/popik1.htm>

34. Ях Г.Є. Психологічне благополуччя хворих на цукровий діабет / Г.Є. Ях // Науковий вісник Львівського державного університету. Серія психологія. – № 2 (2). – 2012. – С. 112-120.

35. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. – Chicago, 1969. – 320 p.
36. Diener E. The Satisfaction With Life Scale / E. Diener // Journal of Personality Assessment. – 1985. – Vol. 49, №1. – P.71-75.
37. Diener E. Subjective well-being / E. Diener // Psychological Bulletin. – 1984. – 95. – P. 542-575.
38. Deci E.L. The general causality orientations scale: Self-determination in personality / E.L. Deci, R. M. Ryan // Journal of Research in Personality, 1985. – Vol. 19. – P. 109-134.
39. Ryan R.M. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being / R.M. Ryan, C. Frederick // Journal of Personality. 1997. – Vol. 65. – P. 529–565.
40. Ryff C. The structure of psychological well-being revisited / C. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. – Vol.69. – P. 719-727.

РОЗДІЛ 2

ВЕКТОРИ ЗАСТОСУВАННЯ ТА СПРЯМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЦАРИНІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СЬОГОДЕННЯ

ХРОНОТОПІЧНА ЛОКАЛІЗАЦІЯ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ОСОБИСТОСТІ

Бабатіна С.І.

Для психологічної науки та практики проблема часу і часової перспективи надзвичайно важлива, оскільки жодна сфера життя і діяльності людини не існує поза часовим фактором, поза планування і структурування життєвих цілей і планів, мотивів та дій тощо.

Часова перспектива розглядається як «образ», система уявлень особистості про себе та своє життя, що спрямоване на планування і постановку життєвих цілей та здатності особистості до побудови реального образу бажаного майбутнього, на цьому шляху варто зауважити, що часова перспектива особистості все частіше стає предметом психологічних досліджень вчених різних галузей науки. Часову перспективу розглядають як передумову формування і розвитку особистості, необхідну частину світогляду людини, що відіграє велику роль в усвідомленні смислу життя, в самореалізації, оскільки вона пов'язана з цінностями, планами досягнення можливих цілей і як передумову продуктивної соціалізації.

Часова перспектива відіграє вирішальну роль у регуляції діяльності і життя особистості. Наш спосіб життя,

спілкування з людьми, наші вчинки, рішення пронизані тим, як ми сприймаємо, організуємо в проживаємо як фізичний так і психологічний час. Проте найголовніше, що вплив часової перспективи на життя особистості, на думку багатьох дослідників, є малоусвідомлюваним.

При описі психологічного часу використовують різні підходи: вивчення психологічного часу та життєвого шляху особистості, сприйняття часу (Б. Ананьєв, А. Болотова, В. Буганова, Є. Головаха, Д. Елькін, О. Кронік, В. Лисенкова, І. Підласа, О. Полунін, С. Рубінштейн, І. Сеченов, Т. Титаренко, П. Фресс, Б. Цуканов та ін.); часова регуляція діяльності (В. Плохих), планування особистісного часу (К. Абульханова-Славська, В. Серенкова), організація часу життя особистості як функціонування часового механізму індивіда (В. Ковальов, В. Ляудіс, Т. Павлова, О. Полунін) тощо.

На різних етапах онтогенетичного розвитку особистості люди по-різному відносяться до минулого, сьогодення і майбутнього: молодим людям властива спрямованість у майбутнє, у літньому віці більш значущим є минуле, має місце ретроспективна спрямованість мотивів.

У даній статті ми головним чином спираємося на підхід Ф. Зімбардо та Дж. Бойда щодо вивчення часової перспективи особистості. Також проблему часової перспективи у психології вивчали Л. Френк, К. Левін, О. Кронік, Є. Головаха, К. Абульханова-Славська, В. Ковальов, Т. Березіна тощо.

Першими вченими, які звернули увагу на поняття часової перспективи, її важливість у психологічному житті особистості, були Л. Френк та К. Левін. Вони визначали часову перспективу як існуючу у теперішній момент (психологічне теперішнє) цілісність бачення індивідом свого психологічного майбутнього і свого психологічного минулого. Часова перспектива є інтеграцією минулого, теперішнього і майбутнього у психологічному життєвому просторі індивіда. Цей індивідуальний спосіб бачення світу виявляється у

інтерпретаціях людиною свого минулого, теперішнього і майбутнього [22].

Розробники причинно-цільової концепції психологічного часу Є. Головаха, О. Кронік в якості проблеми дослідження психології часової перспективи визначили особливості відображення та оцінювання людиною свого життя. Основним предметом вивчення є події минулого, теперішнього і майбутнього в їх взаємозв'язку [36]. К. Абульхановою-Славською, В. Ковальовим і Т. Березіною розроблюється поняття «часової транспективи», що означає «здатність свідомості об'єднувати у теперішньому минуле і майбутнє, і таким чином інтегрувати час свого життя» [21].

Індивідуальна часова транспектива – форма часової інтеграції психіки людини, яка виявляється у співвіднесенні у свідомості минулого, майбутнього і теперішнього часових етапів людського життя. Л. Бороздіна у дослідженні вікових змін транспективи суб'єкта зазначає, що основним організатором людського існування є час. Будь-який психологічний процес є динамічним та таким, що розвивається в часі. «Минуле та майбутнє – два аспекти поведінки. Майбутнє детермінується теперішнім часом, теперішній час контролюється минулим, але минуле створює те, що майбутнє накладає свої цінності на теперішній час». Будь-яка подія життя локалізована у часі і має часову протяжність [11].

Проте, згідно з поглядами Ф. Зимбардо та його співавтора Дж. Бойда, які продовжили ідеї К. Левіна, «часова перспектива – це частіше неусвідомлюване відношення особистості до часу і процес, за допомогою якого тривалий перебіг існування об'єднується у часові категорії, що допомагає упорядкувати наше життя, структурувати його та надати йому сенсу» [17]. Тобто вчені акцентують увагу на тому, що часова перспектива, орієнтація на майбутнє, теперішнє, або минуле, може не усвідомлюватися, або мало усвідомлюватися.

Конструювання часової перспективи залежить від ціннісно-сислової сфери особистості, особливостей життєвого досвіду, наявності в ньому травматичних подій і особистих успіхів, типу освіти, моделі сім'ї, соціально-економічного статусу та ін. Так, часова перспектива може бути розглянута як вираження власної системи сенсів людини.

Основні характеристики часової перспективи особистості, як образу минулого та бажаного, очікуваного майбутнього життя можуть стосуватись різних сфер життєдіяльності індивіда: професійної, сімейної, освітньої, соціальної ієрархії, матеріального споживання тощо. Тому, часову перспективу можна визначити як систему уявлень індивіда про минуле і загальну спрямованість програмованих чи очікуваних ним імовірних та важливих подій свого майбутнього життя. В структурі часової перспективи слід виділити спогади про важливі для особистості події її минулого життя (реальні чи вигадані), життєві цілі, плани та завдання щодо подій майбутнього. У дослідженнях встановлено, що в цілісній часовій перспективі минуле, теперішнє і майбутнє можуть бути представлені в різних співвідношеннях. У різних культурах і соціальних умовах може домінувати орієнтація на минуле, теперішнє або майбутнє.

Сучасні умови праці вимагають від людини вміння слідкувати за плином часу в процесі діяльності, розподіляти її в часі, реагувати на різні сигнали з визначеною швидкістю і через задані часові інтервали прискорювати або уповільнювати темп своєї діяльності, раціонально використовувати час. В усіх видах діяльності людині так чи інакше потрібно набути вміння орієнтації в часі, почуття часу. У свою чергу, почуття часу спонукає людину бути організованою, зібраною, допомагає берегти час, раціональніше його використовувати, бути точним. Час є регулятором не лише різних видів діяльності, але і соціальних стосунків людини, навчальної і трудової діяльності. Немає жодного виду діяльності, в процесі якої

просторово-часове орієнтування не було б важливою умовою засвоєння знань, умінь, навичок у процесі розвитку особистості.

Часове майбутнє, зазначає І. Нікітіна, забезпечує часову перспективу або власне планування життєдіяльності, важливою характеристикою якого є його організованість, що забезпечується засобами досягнення поставлених цілей [27]. Доцільна і результативна діяльність можлива тільки при правильній організації її в часі, що у свою чергу, залежить від багатьох якостей і структури психологічного часу особистості.

В. Плохих у дослідженні часової регуляції діяльності обґрунтовує положення про те, що психологічний час є синтезом переживаної людиною тривалості і послідовності подій дійсності. При цьому, зазначає вчений, як основу тривалості плину психологічного часу слід розглядати становлення психічного як процесу в його континуальності, якісній своєрідності і цілісності [32, с. 377]. Тобто, можна припустити, що суб'єктивне сприйняття і переживання часу особистістю не завжди відповідає об'єктивним умовам дійсності, отже ще в юності людині необхідно навчитися одночасно жити сьогоденням, спиратися на багатство свого минулого і разом з цим спрямовуватися в майбутнє.

На сучасному етапі розвитку психології в її науковому обігу разом з терміном «життєва перспектива» вживають такі поняття, як «часова перспектива», «перспектива майбутнього», «психологічна перспектива», «особистісна перспектива», «часовий кругозір», «життєва перспектива» тощо. Частина з них є синонімами, між іншими існують певні відмінності [2]. Деякі автори вважають, що часова перспектива і життєва перспектива означають один і той же суб'єктивний параметр часу. Усвідомлення та переживання людиною життєвої перспективи починається в ранній юності, впливає на побудову особистістю життєвого шляху, розгортання процесу життєтворення, виступає показником зрілості особистості,

тому юнацький вік заслуговує на більш пильну увагу, порівняно із іншими віковими етапами розвитку людини.

У зв'язку із труднощами і дискусіями щодо визначення періодизації життєвого шляху особистості, доцільно дотримуватись думки Н. Толстих щодо поділу людського життя на зрозумілі всім етапи: дитинство, отрочество, молодість, зрілість, старість, і розглядати юність як перший етап молодості [40]. Часова перспектива особистості є набутиим утворенням особистості, що формується і розвивається упродовж онтогенезу.

Поняття часової перспективи в психологію було обгрунтовано К. Левіним, який інтерпретував це поняття з точки зору «подієвої концепції психологічного часу». Вчений визначив часову перспективу як «цілісність бачення людиною свого психологічного майбутнього і психологічного минулого в даний момент». Введенням цього поняття К. Левін [20] підкреслював той факт, що «психологічне поле» (представляє всю психологічну реальність і містить тотальність можливих подій, здатних вплинути на людину), яке існує в даний момент, включає в себе уявлення про своє минуле і майбутнє. Так, за вченим, часова перспектива – це і є включення майбутнього і минулого, реального та ідеального плану життя в план даного моменту. Всі частини поля, незважаючи на їх хронологічну різночасність, суб'єктивно переживаються як одночасні і рівною мірою визначають поведінку людини.

Сам же термін «часова перспектива» був введений у науковий обіг Л. Франком для характеристики взаємозв'язку і взаємообумовлювання минулого, теперішнього і майбутнього у свідомості та поведінці людини. На думку Л. Франка, часова перспектива є динамічною базовою властивістю людського існування і включає в себе психологічне минуле і психологічне майбутнє в даний момент. Згідно з Л. Франком, людина може мати декілька часових перспектив, кожна з яких співвідноситься з різними сторонами її життя, а минуле та майбутнє є двома аспектами її поведінки. Вчений вважає,

що майбутня часова перспектива повинна розглядатися разом із минулим та теперішнім індивіда як цілісний конструкт.

В. Джеймс розглядає часову перспективу як знання про події минулого або майбутнього, близького або віддаленого і ці знання завжди змішані з нашим теперішнім; К. Левін досліджував часову перспективу як сукупність поглядів людини на її психологічне майбутнє і психологічне минуле, котрі існують в даний момент часу; П. Фресс зазначає, що наші дії в кожен конкретний момент часу залежать не лише від ситуації, в якій ми знаходимося, але так само від усього, що відбувалося раніше, від усіх наших очікувань відносно майбутнього, тобто можна сказати, що кожна з наших дій відбувається в часовій перспективі, вона залежить від нашого часового горизонту, в той момент, коли вона відбувається. У своїх дослідженнях вчений користується терміном «часовий кругозір», який співвідносить з поняттям часової перспективи, визначаючи його як інтеграційну характеристику розвитку часових уявлень і часових стосунків особистості, які формуються в процесі життєдіяльності в соціумі. Часовий кругозір характеризує здатність особистості організовувати спогади і передбачати майбутнє; Ф. Зімбардо розглядає часову перспективу як частково неусвідомлене ставлення особистості до часу, це процес, за допомогою якого тривалий потік існування, життя об'єднується в часові категорії, що допомагають упорядкувати, структурувати і надати йому сенс [17, с.57-58].

Терміном «часова перспектива майбутнього» користується Н. Толстих, представляючи її як ментальну проєкцію мотиваційної сфери людини, що проявляється у вигляді усвідомлених надій, планів, проєктів, прагнень, побоювань, домагань, пов'язаних з більш менш віддаленим майбутнім [37]. Таке трактування часової перспективи майбутнього, на наш погляд, близьке за змістом до терміну «життєва (чи часова) перспектива».

К. Абульханова-Славська пропонує розрізнити психологічну, особистісну і життєву перспективи як три різні явища. На її думку, *психологічна перспектива* – це здатність людини свідомо, подумки передбачати майбутнє, прогнозувати його, представляти себе в майбутньому. *Особистісна перспектива* включає не лише здатність людини передбачати майбутнє, але і готовність до нього в сьогоденні, установка на майбутнє (готовність до труднощів в майбутньому, до невизначеності і так далі). *Життєва перспектива* припускає сукупність обставин і умов життя, які створюють для людини можливість оптимального життєвого руху [2]. Часова перспектива охоплює усі аспекти нашого життя, відображає установки, переконання, цінності, наші думки і поведінку, пов'язані з організацією життя у часі. Чим більше насичена часова перспектива особистості подіями, планами, спрямуваннями, тим інтенсивніше та змістовніше її життя. І навпаки, чим менше надій, планів на майбутнє і реальних подій на часовому горизонті, тим бідніше і беззмістовніше її життя.

У контексті нашого дослідження вслід за багатьма дослідниками в галузі ми використовуємо поняття «часова перспектива», «життєва перспектива особистості», «переживання часу», «організація часу» для позначення зв'язків суб'єкта в трикомпонентній структурі часу, розуміючи його часову глибину виміру життєвого шляху як сукупність уявлень про власне майбутнє, впорядкованого відносно об'єктивного часу. Зміст життєвих перспектив складає сукупність запланованих і очікуваних в майбутньому подій, які роблять уявлення про майбутнє організованими. Є. Головаха [16] вважає, що основою побудови життєвої перспективи є цілі, що ставить перед собою особистість, побудовані плани, актуальні ціннісні орієнтації, запрограмовані і очікувані події життя.

Ф. Зімбардо та Дж. Бойд [17] вважають, що хоча часова перспектива може залежати від ситуаційних сил, вона може

також ставати відносно стабільно особистісною характеристикою. Вчені розглядають п'ять основних вимірів часової перспективи: позитивне і негативне минуле, майбутнє, фаталістичне і гедоністичне теперішнє. Фактор «позитивне минуле» відображає сентиментальне, ностальгічне, тепле ставлення до свого минулого та характеризується позитивною реконструкцією минулого. Негативна установка до минулого найчастіше є результатом реальних травматичних і неприємних подій або негативної реконструкції подій минулого, передбачає біль, жаль, сум. Гедоністичне теперішнє відображає орієнтацію на отримання задоволення в теперішньому, відсутність турботи про наслідки. Фаталістичне теперішнє відображає безпорадність та безнадійність, тверда переконаність, що майбутнє уже визначене, а теперішнє повинне сприйматися із покірністю. Орієнтація на майбутнє визначає прагнення до цілей і винагород майбутнього, характеризується плануванням. Баланс перспектив передбачає помірно високий рівень орієнтацій на майбутнє, гедоністичне теперішнє і позитивне минуле, а також помірно низький рівень для негативного минулого і фаталістичного теперішнього. Організація часу життя особистості є формою свідомої регуляції власної поведінки, активності в різних видах діяльності. Однією із головних функцій організації часу життя є такі інтегральні характеристики особистості, як життестійкість, здатність до цілепокладання, прогнозування тощо. Здійснення означених процесів відбувається не тільки в ідеальному уявленні особистості, але і в реальному просторі і часі.

В. Ковальов у своїх дослідженнях визначає такі різновиди темпоральності людини, як становлення, процесуальність, екзистенція, трансформація, розвиток через протиріччя, історичність, уможливлення майбуття. Темпоральність людини проявляється як індивідуальне існування – екзистенція у мінливому потоці природного та культурно-історичного життя, особистісно-суб'єктивне

здійснення людиною нового способу життя у єднанні простору і часу (хронотопі) природних та соціокультурних обставин життя, завдяки перебігу подій і ситуацій, що відображають різкі зміни в житті [19].

Таким чином, *хронотип* можна розглядати як індивідуальну здатність відтворювати проміжки часу, показник диференціації індивідуальних психологічних властивостей людини, який здатний переконати, що ознаки соматичних розладів узгоджені з ним й, відповідно, можуть бути досить прогнозовані й визначені з урахуванням типологічних груп, а також залежні від індивідуального психотипу.

Поняття «хронотоп» або «часопростір» у науковий обіг було введено відомим фізіологом О. Ухтомським, і означає нерозривну єдність всіх аспектів простору і часу. Академік П. Анохін обґрунтував у своїх працях уявлення про те, що для здійснення психічної діяльності створюються функціональні системи – часові об'єднання різних утворень мозку. У ряді робіт радянських науковців Н. Брагіної і Т. Доброхотової [9] досліджена роль правої і лівої півкулі у відчутті часу. Вченими зазначається, що відчуття минулого пов'язано з правою півкулею, майбутнього – з лівою, а відчуття сьогодення – з тією та іншою. Оскільки здійснення будь-якої дії починається з плану, проєкції в майбутнє, то дослідниці стверджують, що рух нервових процесів відбувається зліва направо [25, с.126-127]. Результати досліджень Н. Брагіної і Т. Доброхотової використав відомий філософ А. Логінов, поклавши їх в основу створеної моделі двох напрямів плину часу у людини – реального «фізичного» часу, який протікає з перших днів життя і рух у ньому відбувається від минулого до майбутнього, і часу психічної діяльності, рух у якому відбувається від майбутнього до минулого. При цьому темп руху часу у різних людей різний, що пов'язано із швидкістю нервових процесів. Теоретичні та експериментальні надбання

вчених ще раз підтверджують індивідуальність сприйняття та орієнтації особистості у часі.

Аналіз часу має значення і в соціологічному аспекті. Через нього ми дізнаємося про послідовність появи його часових вимірів: минулого-теперішнього-майбутнього. Теперішній час для гуманітарного знання служить основною мірою часу, бо він представляє відчутну реальність, ту, яка «зустрічається» з людиною щогодини, щоденно, тобто постійно, безперервно. Осмислення дійсності сприяє появі уявлень про минулий час, а потім про майбутній.

Розглядаючи темпоральну структуру особистості, можна виділити динамічні форми та рівні психологічного, особистісного та суб'єктивного часів людини. Ці часи відображають, опосередковують та трансформують індивідуально-особистісний розвиток та формування людини у контексті суперечливих та мінливих суспільних та культурно-історичних хронотопів життя.

П. Фресс [40] наголошує, що консервативної ідеології притримувались суб'єкти з орієнтацією у минуле, а радикальної – ті, котрі звертались у майбутнє. Б. Цуканов підкреслює, що «особистість вибудовує своє ставлення до часу в історичному і навіть у космічному масштабі, враховуючи у ньому і час життя свого носія – індивіда» [41, с.176]. Тому учений приходить до висновку, що між профілем індивідуально зумовленого відношення до часу і часом особистості немає лінійного зв'язку. Щоб оволодіти часом, треба, згідно з виразом П. Фресса, досягти «мудрості старих» та прийняти час таким, яким він даний кожному із нас – з його тривалостями, нестачею та ненадійністю [40]

На думку Н. Потаєнко, процес становлення темпорального тезауруса особистості являє собою складний механізм взаємодії гетерогенних за своїм характером змістовних структур свідомості. Темпоральна складова індивідуальної картини світу формується багато в чому на основі особистого часового досвіду [32]. Час індивідуума як

його особисте надбання (франц. *temps vécu*, англ. *Lived time*) асоціюється з різного роду переживаннями реального сьогодення, з багажем пам'яті, а також пов'язаний з очікуваннями майбутнього. При формуванні темпорального тезауруса взаємодоповнюючими є: індивідуальний досвід, мовні ресурси і культурне середовище [там само]. На важливості сьогодення наголошував відомий психолог, філософ Д. Узнадзе [38] і зазначав, що теперішнє є межею, яка знаходиться в постійному русі між минулим і майбутнім. У цьому вчений вбачав парадоксальну природу сьогодення.

І. Мисик, досліджуючи лінгвістичний час в контексті філософії освіти, зазначає, що час – це той складник «системи координат», поряд із простором і числом, без якого неможливо сприймати, творити світ і орієнтуватися в ньому [24]. Вчена у своїх працях обґрунтувала способи репрезентації часу, співвідносячи їх з поняттям темпоральності як сприйняттям, усвідомленням та переживанням часу

Життя людини розгортається в часі. Проте сам час стає особистісним надбанням упродовж життя. Актуалізація феномену психологічного часу у всій його повноті починається лише в підлітковому віці з появою першого часового утворення «почуття дорослості». У дитинстві минуле і майбутнє існують начебто поза свідомістю дитини. Вона усвідомлено живе в сьогоденні, а минуле є доки надбанням батьків, а не її власним. Проте минулі події менше віддалені від «Я» дитини, ніж ті, що відбудуться. Майбутнє нескінченно далеко, воно належить дитині лише формально, проте в підлітковому віці майбутнє набуває значущості. Основною потребою підлітка стає підтвердження власної дорослості, в крайньому випадку, надбання її атрибутів. Йде посилена проєкція в майбутнє і уперше підліток починає усвідомлювати триєдність модусів часу. На відміну від підлітків та їх спрямованості в майбутнє, особливу значущість в юнацькому віці набуває сьогодення, проте зберігається потреба звертатися до майбутнього, що стає особливою

формою життя в сьогоденні і визначає форми активності молодих людей у майбутньому.

Відзначимо передусім саму загальну властивість часу. Якщо час взагалі є атрибутом всієї об'єктивної реальності, яка існує незалежно від свідомості й волі людей, то соціальний час притаманний тільки суспільству, в якому діють люди, що мають різноманітні потреби, інтереси, ідеали, ставлять перед собою певні цілі й намагаються їх реалізувати.

Соціальний час структурно пов'язаний з суспільством, його явищами й процесами; конкретними спільнотами – народами, націями, колективами, родиною і т.д.; з кожною окремою людиною. Він виступає мірою мінливості, тривалості суспільних процесів, перемін, що виникають в житті людей.

Головними вимірами соціального часу є минуле – теперішнє – майбутнє, які відповідно мають своє власні особливості й закономірності. Минуле в розвитку людства означає те, що вже відбулося, змінилося у часі, стало надбанням історії.

Увесь розвиток психіки людини здійснюється і регулюється в часі, тому психологи поступово стали визначати періоди, етапи, події, поворотні пункти розвитку особистості в темпоральному вимірі. З'явилося поняття життєвого шляху, або індивідуальної історії (по аналогії з громадською), розвиток психіки визначався як протяжне, подовжене, таке, що змінюється в часі, минуле, і має минуле, сьогодення і майбутнє [1, с. 127].

З. Кіреева зазначає, що час у людини представлений і традиційно вивчається на трьох рівнях: психофізіологічному (процесуально-динамічні особливості психіки, особливості сприйняття часу), психологічному (особливості усвідомленого переживання часу) і особистісному (ціннісне відношення до часу (усвідомлення часу, емоційне переживання, організація часу діяльності) як компонент життєвого шляху і особистісної організації часу). У структурі особистості ці рівні взаємозв'язані, але можуть вивчатися

окремо залежно від поставленої мети і завдання [18, с. 117-118]. В межах дослідження ми вивчаємо часову організацію життєдіяльності на психологічному та особистісному рівні розвитку уявлень про час

Одним із основних компонентів розвитку особистості в онтогенезі вчені визначають часовий фактор. При цьому сам час виступає як системоутворювальний чинник цілісного психічного складу особистості, що представлений у динаміці всіх підструктур та компонентів особистості, регуляції самосвідомості.

Часова перспектива як розуміння подій минулого і майбутнього формується упродовж усього дитинства і, головним чином, через засвоєння загальнокультурних, соціальних норм, через інтеріоризацію ціннісних установок батьків, їх очікувань відносно дитини, через розвиток мотивації (Д. Елькін, К. Левін, Н. Толстих та ін.). Сформувавшись таким чином часова перспектива набуває власної спонукальної сили, що спричиняє потужний вплив на розвиток особистості людини.

Особливості часової психічної регуляції і здатність особистості до організації часу життя лежить в основі природи психіки і розвитку особистості

Темпоральні характеристики особистості мають свою динаміку розвитку. В різних вікових періодах не існує окремо виділених якостей темпоральності, здатність особистості щодо формування уявлень про лінійний час з визначенням у ньому подій минулого, теперішнього і майбутнього розвивається в ході засвоєння суспільно-історичного досвіду та накопичення власного досвіду у взаємодії з навколишньою дійсністю. Розглянемо як відбувається зазначений процес упродовж розвитку особистості, у процесі онтогенезу, дотримуючись вітчизняної вікової періодизації психічного розвитку людини.

Теоретичні й експериментальні дослідження свідчать, що особистість переживає час як щось живе, конкретне, зв'язане з певними важливими подіями й мотивами, але

значущість різних проєкцій часу – минулого, теперішнього та майбутнього – неоднакова для людей різного віку. Час є тим базисом, тією універсальною категорією, через яку дитина пізнає навколишній світ та оточуючих її людей.

Спосіб організації часу життя залежить від віку та розвитку індивідуальних властивостей людини. В. Ковальов [19], досліджуючи часовий аспект розвитку особистості виділив і обґрунтував чотири типові способи організації часу особистістю:

- буденне ставлення до часу власного життя (особистісний часопростір вузький, хаотичний, ситуаційний спосіб організації діяльності);

- функціонально-дієве ставлення до часу (власний часопростір обмежений актуальним теперішнім, діяльність ситуаційна, бурхлива в сьогоденні з поглядом в майбутнє без досвіду минулого);

- споглядальне ставлення до часу (раціональна організація часу життя, діяльність виважена, нехаотична);

- творчо-перетворювальне ставлення до часу (усвідомлена організація часу життя, широка часова перспектива, діяльність довільна).

Отже дослідник наголошує, що організація часу життя людини залежить від її вікових закономірностей розвитку та від її індивідуальних особливостей.

Цієї ж думки дотримується І. Нікітіна, досліджуючи особистість в період повноліття і зазначає, що часове майбутнє забезпечує часову перспективу або власне планування життя, важливою характеристикою якого є вміння її організації [27, с.67].

Н. Толстих розглядає феномен часової перспективи з позицій культурно-історичного підходу. Так, учена визначає часову перспективу як специфічне хронотопічне утворення, яке можна розглядати як вищу психічну функцію, натуральною основою якої є здатність живого організму, наділеного психікою, враховувати у своїй поведінці

просторово-часові характеристики земного існування. На кожному новому етапі еволюційного розвитку психіки збільшується потужність цієї здатності, формуються все більш досконалі механізми її реалізації. Людський рівень розвитку психіки в якості головної основи такого механізму включає присвоєння індивідом хронотопу культури як системи зафіксованих у знаках, знаряддях діяльності уявлень про час і простір, причому не тільки фізичному, але й ціннісно-смысловому. Як зазначає Н. Толстих, становлення індивідуального хронотопу як характерного для окремого індивіда поєднання часових та просторових складових його інтенціональності відбувається в просторі-часі певної культури, що визначає специфіку в уявленнях про простір та час, в патернах ставлення до них у людей різних культур у різні історичні епохи [40]. Учена підкреслює, що онтогенетичний розвиток часової перспективи особистості підпорядковується принципу гетерохронії: періоди розвитку її темпоральних характеристик замінюються періодами розвитку просторових характеристик. Принцип гетерохронії доповнює положення про лінійність розвитку часової перспективи, у відповідності з яким фіксується її послідовне розширення як в темпоральних, так і в просторових параметрах (К. Левін).

О. Посацький [34, с.38] зазначає, що переважна більшість праць вчених в галузі вікової психології з вивчення уявлень особистості про майбутнє, спрямована на дослідження саме юнацького віку, і стверджує що це насамперед пов'язано з тим, що зазначений вік є надзвичайно важливим у становленні особистості, яка знаходиться в ситуації постійного вибору (професії, навчального закладу, життєвого шляху, партнера по шлюбу тощо), є передумовою боротьби з наявними обмеженнями (самореалізації і творчості). Ці процеси є розгорнутими у часі і просторі та супроводжуються активністю особистості, відображають наявність зрілих сформованих уявлень про своє майбутнє і

саме в юності стають необхідною передумовою подальшого розвитку.

В результаті порівняльного аналізу часових стосунків особистості на різних етапах життєвого шляху був виявлений своєрідний цикл, який характеризує особливості набуття умінь сприйняття та орієнтації особистості у часі: первинна відсутність дієвого контролю над часом в дитинстві змінюється оволодінням часовою перспективою в зрілому віці і знову змінюється в старості усвідомленням того, що час не належить людині. В цілому з віком, і особливо старінням, людина все глибше і гостріше переживає плин часу, і проблема швидкоплинності часу набуває великого значення.

З. Кіреева, досліджуючи семантичний простір поняття «час», емпірично довела, що в узагальнених смислових утвореннях час як реальність залежно від віку сприймається різним чином. У 10-12 років: «я зростаю»; у 13-15 років: «я дорослішаю»; у 16 років: «час – моє життя»; у 18-25 років: «час мої дорогоцінні літа»; у 26-40 років: «час – моє життя, і воно летить дедалі швидше»; у 41-55 років: «час – це мить»; у 55-65 років: «я дорослішаю» і «час для мене»; а у досліджуваних старше 65 років: «я старію» [18, с. 22]. Із досліджень вченої можна стверджувати, що саме в юнацькому віці час для особистості є сенсом і ціннісною категорією життя. Отже, саме цей період є сензитивним для формування умінь раціональної організації життя у часі та розвитку темпоральних характеристик особистості.

Із зазначеного вище можна стверджувати, що часовий фактор є важливою складовою в процесі розвитку особистості на всіх етапах онтогенезу. Суб'єктивний час особистості є регулятором самосвідомості під дією якого виробляється стиль поведінки на весь період життя. Сформовані в юності уміння самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції допоможуть у дорослому житті оволодіти навичками організації та планування часу життя, діяльності.

Обґрунтовуючи всебічність часової перспективи Ф. Зімбардо і Дж. Бойд *виділили п'ять її основних, на дуїку вчених, аспектів часової перспективи: негативний минуле* (минуле бачиться неприємним, пов'язане з негативним досвідом чи почуттями); *позитивне минуле* (тепле, ностальгічне ставлення до минулого); *гедоністичне сьогодні* (орієнтація на насолоду справжнім моментом, прийняття ризиків); *фаталістичне сьогодні* (схильність вірити в долю і підкорятися їй); *орієнтація на майбутнє* (цілеспрямована діяльність по здійсненню власних планів) [17, с.117].

Продовжуючи дослідження у визначеному напрямі, І. Бонівелл і Ф. Зімбардо запропонували ввести поняття *збалансованої часової перспективи*, що є оптимальним способом сприйняття часу, а не домінування будь-якої окремої часової зони, та поєднання орієнтації на майбутнє з позитивним ставленням до минулого і гедоністичним ставленням до сьогодні.

Отже, становлення узгодженої життєвої та часової перспективи у юнацькому віці є свідченням наявності потенціалу розвитку особистості у майбутньому та виступає основним фактором, від якого залежить подальше життя людини та рівень її соціальної ефективності й успішності.

Проведений аналіз літературних джерел в межах досліджуваної проблематики, дозволяє говорити про необхідність емпіричного дослідження хронотопічної локалізації часової перспективи особистості у сенситивному періоді становлення індивідуальної часової концепції особистості.

У дослідженні взяло участь 149 осіб ($M \pm SD$ – $23,9 \pm 9,8$ років). Для опитування було залучено осіб різного віку, зокрема юнацького віку та періоду дорослості (ранній дорослий вік 22-40 років). Опитування проводилося у груповій та індивідуальній формах на добровільних засадах, одним із мотивів участі у дослідженні була гарантія отримання

індивідуальних результатів у роздрукованому варіанті або ж електронною поштою.

Для діагностики було використано опитувальник «Часової перспективи» ЗТРІ Ф. Зімбардо на визначення часової перспективи особистості, який дозволяє оцінити індивідуальні відмінності у часових профілях і специфічних часових нахилах. Методика складається із п'яти шкал і найбільш повно охоплює концепт часової перспективи особистості у напряму локалізації часової перспективи та наскрізного бачення свого життя і місця в ньому; дозволяє проаналізувати хронотопічну локалізацію та спрямованість особистості у темпоральному аспекті; направлена на оцінку відношення до часу, а через відношення до часу екстраполює відношення особистості до об'єктивної реальності загалом, та власне до себе, набутого досвіду та майбутнім перспективам. дозволяє не фокусуватися тільки на одному часовому вимірі (майбутньому або сьогоденні) та має ясну відтворену факторну структуру, а саме:

– **часова перспектива позитивного минулого** – пов'язана з масою позитивних моментів, люди, сильно орієнтовані на позитивне минуле, щасливі, здорові й терплячі, родина на першому місці;

– **часова перспектива негативного минулого** – менш щасливі, у них слабке здоров'я, і вони легко дратуються через численні аспекти сучасного життя, частина яких лежить за межами їх контролю;

– **часова перспектива фаталістичного справжнього** – менш щасливі, у них слабке здоров'я і вони сильно дратуються і виявляють нетерпіння, більш схильні на благодійність;

– **часова перспектива гедоністичного сьогодення** – вони щасливі, здорові, децю терплячі і спокійні. Вони жертвують сім'єю і роботою заради розваг та друзів;

– **орієнтовані на часову перспективу майбутнього** – такі люди щасливі і здорові, менш

дратівливі. Вони також можуть виграти від вивчення того, як сучасні технології дозволяють заощадити час.

Кількісна обробка первинних даних проводилася різними математико-статистичними методами. Підраховувалися прості описові статистики (середні значення – *Mean*, стандартні відхилення – *S.D.*), виконувалося порівняння середніх значень.

Таблиця 1.

Середні значення і стандартне відхилення шкал методики ZTP1, отримані в результаті заповнення досліджуваними опитувальника

Назва шкали	Досліджувані N= 149	
	M	SD
Минуле негативне	2,92	0,49
Теперішнє гедоністичне	3,06	0,42
Майбутнє	3,53	0,48
Минуле позитивне	2,95	0,36
Теперішнє фаталістичне	2,67	0,51

Результати, представлені в таблиці 1, дозволяють простежити домінуючу темпоральну направленість досліджуваних, а саме : негативне минуле ($M \pm SD - 2,92 \pm 0,49$) – відображає загальне негативне, сприйняття власного минулого, такі люди менш щасливі, у них слабке здоров'я, і вони легко дратуються через різнобічні аспекти сучасного життя, частина яких лежить за межами їх контролю. Завдяки реконструктивній природі минулого, негативне відношення може бути обумовлене як справжнім досвідом неприємних чи травмуючих моментів, так і негативною реконструкцією не вкрай складних ситуацій, або ж поєднанням обох варіантів; теперішнє гедоністичне ($M \pm SD - 3,06 \pm 0,42$) – відображає гедоністичне, ризиковане ставлення до власного часу життя і передбачає насолоду моментом, незважаючи на подальші

наслідки своєї поведінки, такі люди щасливі у сьогоденні, здорові, терплячі і спокійні. Вони жертвують сім'єю і роботою заради розваг та друзів, загалом є важливим тільки актуальний момент «тут і зараз»; майбутнє ($M \pm SD - 3,06 \pm 0,42$) – вимірює загальну майбутню орієнтацію. Ця шкала передбачає, що у поведінці домінує докладання зусиль заради поставлених цілей і можливих винагород у майбутньому, такі люди щасливі і здорові, менш дратівливі. Вони також можуть виграти від вивчення того, як сучасні технології дозволяють заощадити час, система саморегуляції та ціле покладання добре розвинуті, завдяки чому відмічається активність і міжподієва наповненість життя, що дозволяє з позиції сьогодення проектувати себе у майбутньому як особистості так і професіонала; минуле позитивне ($M \pm SD - 2,95 \pm 0,36$) – на відміну від першого фактору, який передбачає травму, біль і жаль, цей фактор відображає тепле, сентиментальне відношення до минулого, коли минулий досвід і часи бачаться приємними, «крізь рожеві окуляри» і з ноткою ностальгії, життя таких людей пов'язане з масою позитивних моментів і минулий досвід є ресурсом планування перспективи майбутнього, люди, орієнтовані на позитивне минуле, щасливі, здорові й терплячі, родина на першому місці; теперішнє фаталістичне ($M \pm SD - 2,67 \pm 0,51$) – виявляє фаталістичне, безпомічне відношення до життя, індивіди з такою часовою орієнтацією вірять в долю і впевнені, що не можуть впливати ні на теперішні, ні на майбутні події свого життя, такі люди менш щасливі, у них слабке здоров'я і вони сильно дратуються і виявляють нетерпіння, більш схильні на благодійність.

Можливість детермінуватись майбутнім як умова вільного ставлення людини до життєвих ситуацій стала предметом дослідження В. Франкла. В його роботах здатність людини знаходити майбутній сенс в актуальних, сенсодефіцитних ситуаціях розглядається як умова

збереження особистісної цілісності та передумова особистісного розвитку [39].

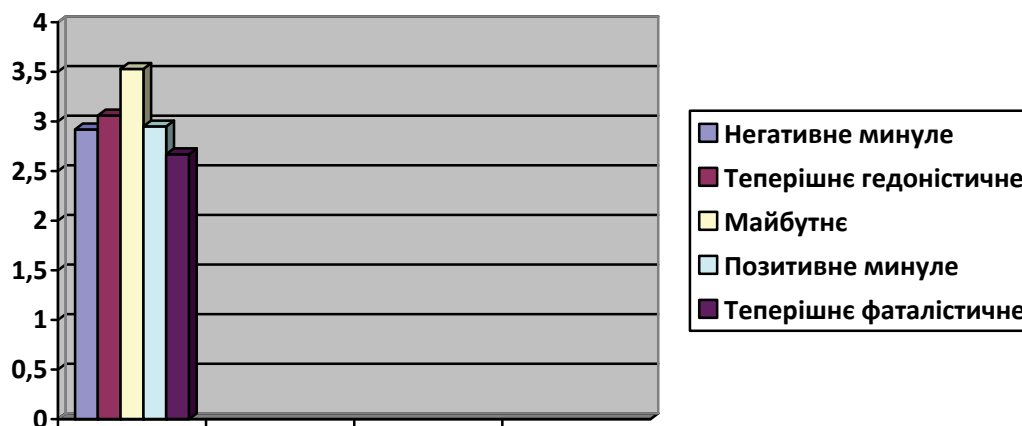


Рис. 1. Хронотопічний профіль часової перспективи досліджуваних

У часовій перспективі діє такий же закон, як і в просторовій: ступінь реалістичності події і її вплив на поведінку зменшується зі збільшенням відстані до неї у часі. Однак, у часовій перспективі діють ще два чинники: по-перше, наявність / відсутність причинних або інструментальних зв'язків між об'єктами часової перспективи – інтервал між актуальною активністю і цільовим об'єктом та роль власної активності в досягненні результатів.

Отже, орієнтація на майбутнє – необхідна умова благополуччя і позитивного функціонування. Згідно з Є. Головахою, задоволеність життям не можна розглядати лише як ситуативне переживання повноти теперішнього. На відміну від задоволення, яке індивід отримує від актуальної ситуації, задоволеність життям охоплює також минуле і майбутнє, тобто «перспективу», яка нерідко дозволяє індивіду відчувати високе почуття задоволеності життям, навіть тоді, коли він знаходиться у тяжкому стані [1, с. 256-269].

В результаті проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: часова перспектива є фундаментальною величиною у побудові психологічного часу особистості, який

постає з когнітивних процесів, що розділяють життєвий досвід індивіда на часові рамки минулого, теперішнього і майбутнього. Згідно із професором Стенфордського університету (США) Філіпом Зімбардо, часова перспектива проникає і здійснює вплив на всі сфери людського існування, і незважаючи на це, її наявність і значення не усвідомлюється більшістю людей – вчених чи непрофесіоналів; часова перспектива відображає особисту тенденцію того, яким чином суб'єктивне ставлення до минулого, теперішнього і майбутнього впливає на поведінку індивіда. І хоча її варіації залежать від багатьох індивідуальних, соціальних та інституційних чинників, вона також постає як особистісна диспозиція; Часова перспектива особистості відображає стійкі відмінності між людьми, незалежно від статі чи їхньої соціальної, етнічної приналежності, тобто виявляються стійкі зв'язки часової перспективи з певними особистісними характеристиками та поведінковими патернами.

Особистості, орієнтовані здебільшого на позитивне минуле, залучені у справи своєї сім'ї, вони частіше провідують своїх родичів, більше задіяні у сімейних традиційних подіях і налаштовані дотримуватися цих традицій у майбутньому. У порівнянні з індивідами, орієнтованими на негативне минуле, вони менш агресивні, менш депресивні, більш стабільні, енергійні і дружелюбні, більш щасливі, менш сором'язливі і мають вищий рівень самоповаги. Орієнтація лише на теперішнє відображає звужену часову перспективу, яка є свідченням так званої «примітивної поведінки», незалежно від культури. Така поведінка зазвичай притаманна представникам малорозвинених культур, коли рішення приймається без врахування його довгострокових наслідків. В контексті ж високо розвинених культур вона стає свідченням регресії, переходу індивіда на нижчий рівень функціонування і виникає, як правило, внаслідок впливу емоційного стресу.

Проте орієнтація лише на майбутнє може перешкоджати особистості радіти сьогоденню, адже в неї залишається менше часу на спілкування, сім'ю, друзів тощо. Вченими у дослідженнях часової перспективи особистості та побудови життєвого шляху було підсумовано, що в ситуації гострої кризи краще бути орієнтованими на теперішнє – це дозволяє більш ефективно і швидко вирішувати актуальні задачі; у ситуації роботи чи навчання слухною є часова перспектива майбутнього, що дозволяє працювати більш продуктивно і визначає більшу ступінь само ефективності, підтримує оптимізм щодо майбутніх досягнень. Проводячи час зі своєю сім'єю і друзями, можна бути орієнтованими на спільне минуле. А на відпочинку знову зануритися у часову перспективу теперішнього, що дозволяє відновити душевні і фізичні сили, не відчуваючи при цьому провини, що робота стоїть на місці.

Спосіб, у який індивід структурує власний час життя, його ставлення до власного минулого, теперішнього і майбутнього нерозривно пов'язані з різними аспектами його психологічного і фізіологічного здоров'я та включенням у соціокультурний контекст власної життєдіяльності. Орієнтація на певний часовий фрейм, пов'язує усі сфери життєдіяльності особистості, відображає її ставлення до організації життя та визначає його зміст.

Отже, час – це така категорія, яка містить в собі виховну функцію. Він дисциплінує розум і волю людини, організовує й мобілізує її на активні дії, сприяє пізнанню минулого, зобов'язує цінувати теперішнє й передбачати майбутнє. Насамкінець, людина повинна рахуватися з часом й цінувати його у всіх своїх земних справах.



Література:

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни : моногр. / К. А. Абульханова Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : моногр. К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299, [2] с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Личностная регуляция времени / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2001. – С.279-297.
4. Аверін М. Метод самоорганізації особистості та його соціально-педагогічні перспективи. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство [Електронний ресурс] : наук. – метод. зб. / М. Аверін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с. Режим доступу : <http://library.rehab.org.ua/Ukrainian/specpsiho/aver/>
5. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия : моногр. / Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворяшина, Н. А. Кудрявцева. – М. : Просвещение, 1968. – 335 с.
6. Бабатіна, С. І. Методи дослідження темпоральності в студентському віці [Текст] / С. І. Бабатіна // Вісник Одеського національного університету: зб. наук. праць. – Одеса, 2013. – Вип. 7, т. 16. – С. 31-37.
7. Бабатіна, С. І. Особливості застосування структурографічного аналізу при визначенні базових характеристик темпоральності особистості студентів різних курсів [Текст] / С. І. Бабатіна // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. праць. – Херсон, 2014. – С. 16-24.
8. Бабатіна, С. І. Особливості сприйняття і переживання часу у студентів на етапі адаптації та

ідентифікації [Текст] / С. І. Бабатіна // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. – Одеса, 2013. – Вип. 7(СХVII). – С. 120-125.

9. Бабатіна, С. І. Психологічні технології розвитку темпоральних характеристик особистості в студентському віці [Текст] / С. І. Бабатіна // Вісник Одеського національного університету: зб. наук. праць. – Одеса., 2016. – Вип. 1/39, т. 21. – С. 7-20.

10. Бабатіна, С. І. Психологія темпоральності особистості: віковий аспект [Текст] : монографія / Т.Б. Хомуленко, С.І. Бабатіна. – Херсон, Вид-во ПП Вишемирський В.С., 2014. – 236 с.

11. Болотова А. К. Психология организации времени : учеб. пособие для вузов / А. К. Болотова. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 254 с.

12. Бороздина Л. В. Возрастные изменения транспективы субъекта / Л. В. Бороздина, И. А. Спиридонова // Психологический журнал. – Т.19. – 1998. – №3. – С.34-48.

13. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека : моногр. / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Медицина, 1998. – 240 с. : ил.

14. Время пути: исследования и размышления / под ред. Р. А. Ахмерова, Е. И. Головахи, Е. Г. Злобиной, А. А. Кроника, Д. А. Леонтьева. – К. : Ин-т социологии НАН Украины, 2008. – 288 с.

15. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С.19-27.

16. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – М. : Смысл, 2008. – 267с.

17. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб. : Речь, 2013. – 370 с.

18. Киреева З. А. Развитие сознания, детерминированное временем : моногр. / З. А. Киреева. – О., 2010. – 380с.

19. Ковалев В. И. Формы и способы жизнотворчества личности как разновидности человеческой темпоральности / В.И. Ковалев // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. №12. Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2005. – № 6(30). – Ч. II. – С. 43-53.

20. Кіреева З. О. Час як детермінанта онтогенетичного розвитку свідомості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / З. О. Кіреева. – Одеса, 2010. – 37 с.

21. Кіреева З. Особливості відображення часу в онтогенетичній свідомості / З. Кіреева // Соціальна психологія. Психологія пізнання. – 2009. – №3. – С.111-124.

22. Ковтун Ю. Ю. Исследование роли осмысленности жизни и рефлексивности в переживании времени [Электронный ресурс] / Ю. Ю. Ковтун, Ю.О. Котельникова. – Режим доступа: http://conf.msu.ru/archive/Lomonosov_2007/16/Kovtun_YuYu.pdf.]

23. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Курт Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.

24. Мисик І. Г. Методологічні засади лінгвістичного часу в контексті філософії освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню д-ра філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / І. Г. Мисик. – Одеса, 2010. – 41с.

25. Митина О. В. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTP1): результаты психометрического анализа русскоязычной версии [Текст] / О.В. Митина, А. Сирцова // Вестник Московского университета : науч. журн. – Серия 14. – ПСИХОЛОГИЯ. – 2008, №4. – с. 67-90.

26. Моисеева Н. И. Время в нас и время вне нас / Н. И. Моисеева.– Л. : Лениздат, 1991. – 156 с.: ил. – (Раскрывая тайны психики).

27. Нікітіна І. В. Суб'єктивне самовизначення молодшої людини в період повноліття : моногр. / І. В. Нікітіна. – К. : КНТ, 2008. – 192 с.

28. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен ; пер. с англ. Е. Ю. Патяевой, Н. Н. Толстых, В. И. Шевяховой. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.

29. Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо: результати валідації російськомовної версії на російськомовних українцях та перегляду ключів української версії / О.М. Сеник, В.В. Абрамов, М.С. Ружицька [та 11 ін.] // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Випуску 37. – Т. VI (74) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2017. – С. 428-449.

30. Опросник временной перспективы личности Ф. Зимбардо (ZTPИ) : установление эквивалентности в разных культурах / А. Сырцова и др. // Психология индивидуальности : материалы III Всерос. науч. конф., (1-3 декабря 2010г., Москва) : в 2 ч. / отв. ред. А.Б. Орлов; Высш. шк. экономики ; Рос. Гуманит. науч. фонд. – М. : Высш. шк. экономики, 2010. – Ч.2. – С. 259-261.

31. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : моногр. / В. Г. Панок, Г. В. Рудь.– К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.

32. Плохих В. В. Психология временной регуляции деятельности человека : моногр. / В. В. Плохих. – Донецк : ЛАНДОН – XXI, 2011. – 412 с.

33. Полунін О. В. Концепція суб'єктивного теперішнього П. Фресса : критичний погляд / О. В. Полунін // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. – К. : ПНУ ім. І. Огієнка ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2011. – Вип.11. – С.687-697.

34. Посацький О. Психологічні особливості образу власного майбутнього в юності : моногр. / О. Посацький. – Дрогобич : Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2010. – 151 с.

35. Потаенко Н. А. Время в индивидуальной картине мира [Электронный ресурс] / Н. А. Потаенко. – Режим доступа : http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/problema_vremeni/potaenko_vremya_v_individualnoy.htm

36. Савлакова Н. М. Временная перспектива личности : теоретический анализ проблемы [Текст] / Н. М. Савлакова // Философия и социальные науки : науч. журн. – 2010. – № 3. – С. 21-23.

37. Савлакова Н. М. Временная перспектива личности : теоретический анализ проблемы / Н. М. Савлакова // Философия и социальные науки.– 2010. – №3. – С.18-23.

38. Свинаренко Р. М. Часова складова потенціалу самореалізації особистості / Р. М. Свинаренко // Час у дзеркалі науки : І Міжнар. наук. міждисциплінарна конф. (19 березня 2011 року) : матеріали виступів. – К. : ЦУЛ, 2011. – С.136-137.

39. Сырцова А. Возрастная динамика временных ориентаций личности / А. Сырцова, О. В. Митина // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 41-54.

40. Толстых Н. Н. Формирование личности как становление субъекта развития / Н. Н. Толстых // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С.134-141.

41. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Грузинской ССР, 1961. – 211 с.

42. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М, 1990. – 368 с.

43. Фресс П. Приспособление человека к времени: [Монография] / П. Фресс; [пер. с англ. А.Андрюченко]. – М.: Прогресс, 1961. – 342с.

44. Цуканов Б. И. Время в психике человека : моногр. / Б. И. Цуканов. –О. : Астропринт, 2000. – 220 с.

45. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания: моногр. / Ю. М. Швалб. – К. : Сталос, 1997. – 240 с.

46. Zimbardo P.G. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77. – № 6. – P. 1271-1288.

АССЕРТИВНЫЕ ТАКТИКИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Даукиша Л.М.

Изучение самопрезентации выступает одной из актуальных и практически значимых задач современной психологии. Самопрезентация является важным средством достижения высоких уровней профессионального мастерства, самореализации личности в деятельности, значимым условием успешности в межличностном взаимодействии. Термины «самопрезентация» (self-presentation), «управление впечатлением» (impression management) уже давно и прочно вошли в англоязычную научную лексику, находят отражение в отечественных исследованиях, касающихся социальной перцепции, межличностного восприятия и влияния, формирования имиджа.

Под самопрезентацией в современной социальной психологии понимается процесс осознаваемого или неосознаваемого, целенаправленного или стихийного предъявления определенных аспектов собственной самости окружающим, осуществляемый при взаимодействии между людьми [11].

Необходимо отметить, что понятия «самопрезентация» и «управление впечатлением» иногда используются в

литературе как синонимы. Так, в «Психологическом атласе поведения человека» (Р. Чалдини) самопрезентация (Self-presentation) определяется как «процесс, посредством которого мы стараемся контролировать впечатления, возникающие о нас у других людей; синоним – управление впечатлением о себе» [там же, с.143]. В.А.Янчук, ссылаясь на энциклопедию по социальной психологии [17], отмечает, что самопрезентация выступает в качестве субкатегории управления впечатлением, связанным с более широким процессом контроля и регулирования информации, поступающей о других людях, об объектах и событиях [14].

Как отмечает О.А. Пикулева, ни одно социальное взаимодействие не обходится без презентации себя, своих личностных или профессиональных качеств. Оказываясь в ситуации межличностного общения, каждый из нас немедленно становится субъектом самопрезентации. Независимо от осознанности своих поведенческих действий, мы предъявляем партнеру по общению информацию о себе посредством различных символических знаков (внешнего вида, окружающего пространства, социальных символов и статуса), а также своим вербальным и невербальным поведением. Автоматически, с момента начала общения наш партнер, воспринимая как осознанно, так и частично, и неосознанно, эту информацию, становится объектом нашей самопрезентации [7].

Теоретической базой для развития исследований самопрезентации послужили труды представителей символического интеракционизма. Наиболее существенный вклад в изучение механизмов самопрезентации внес И.Гофман, создав концепцию социальной драматургии. В широко известной работе И. Гофмана «Презентация самости в повседневной жизни» процесс самопрезентации рассматривается через исполнение человеком социальных ролей. Ключевые моменты концепции И.Гофмана существенно повлияли на развитие исследований в этой

области. В теории самопрезентации И.Гоффмана как одна из значимых рассматривается *проблема искренности субъекта в процессе управления впечатлением*. В соответствии с тем, что основным предметом анализа для И.Гоффмана является определение ситуации, он называет «циниками» тех исполнителей, которые не имеют веры в собственные действия, а также проявляют безразличие к тому, во что верит их аудитория. «Искренними» являются те исполнители, которые создают у аудитории определенный адекватный образ себя и ситуации [1]. Как отмечает Н.А. Федорова, вопрос об искренности субъекта самопрезентации в социальной психологии уже после И.Гоффмана долгое время решался исследователями негативно, однако современные теории исходят из того, что в большинстве случаев субъект склонен презентировать окружающим реальные, а не ложные образы-Я, выбирая тот или иной образ в соответствии с определенной ситуацией [10].

Анализ самопрезентации через описание различных приемов и тактик существенно расширил представление о наборе средств, используемых участниками коммуникативного процесса: от сугубо лингвистической коммуникации до включения в нее языка тела, жестов, внешнего вида, создания предметной среды, определения места действия. Рассмотрение самопрезентации именно с точки зрения использования различных стратегий, тактик и техник стало наиболее популярным в социальной психологии во многом благодаря подходу И.Гоффмана [1].

Интерес к проблеме стратегий и тактик самопрезентации обусловлен его большой практической значимостью, поскольку каждый человек, с одной стороны, хочет умело владеть этими стратегиями, а с другой стороны, стремится видеть и опознавать их в поведении своих партнеров по общению.

Стратегия самопрезентации является совокупностью поведенческих актов личности, разделённых во времени и

пространстве, направленных на создание определённого образа в глазах окружающих. Тактика самопрезентации – это определённый приём, с помощью которого реализуется выбранная стратегия. Стратегия самопрезентации может включать в себя множество отдельных тактик. Тактика самопрезентации является кратковременным явлением и направлена на создание желаемого впечатления в конкретной жизненной ситуации [12].

Э.Джонс и Т.Питтман в 1982 году создали одну из первых классификаций стратегий самопрезентации. Э.Джонс и Т.Питтман понимают под самопрезентацией поведенческую реализацию стремления к власти в межличностных отношениях. Они выделяют пять «видов» власти и предлагают, соответственно, пять стратегий ее достижения. В частности, выделяются стратегия «старание понравиться», предполагающая попытку представить себя привлекательным в глазах других; стратегия запугивания, предполагающая презентацию себя как властного, потенциально опасного человека; стратегия мольбы, то есть презентирование себя как слабого и незащищенного в целях вызывания сочувствия со стороны аудитории; стратегия образцовости, то есть презентация себя как морально выдержанного в целях демонстрации значимости своей личности и стратегия самопродвижения, предполагающая попытку выглядеть компетентным в целях вызывания уважения со стороны других людей. Согласно Э.Джонс, реализация каждой из данных стратегий связана для субъекта с определенным риском. Например, человек, преимущественно демонстрирующий своим поведением стратегию запугивания, рискует прослыть «слабым, нерезультативным»; придерживающийся «инграциации» – «льстецом, угодливым конформистом»; стратегии образцового поведения – «лицемером», а просительства – «ленивым, слабым» [19].

Как отмечает Р.Чалдини, чтобы представить себя компетентным, люди используют следующие тактики самопрезентации: они организуют демонстрации своей компетентности, на словах заявляют о своих талантах и возможностях, окружают себя предметами и привычками, которые обычно ассоциируются с компетентностью и приводят оправдания с целью ослабить отрицательное влияние на свой имидж неудачи или усилить положительное влияние успеха. К наиболее известным тактикам позитивной самопрезентации Р.Чалдини относит тактику *наслаждения отраженной славой*, которую он определяет как процесс демонстрации своей связанности с успешными, имеющими высокий статус людьми или событиями. Исследования Р.Чалдини показали, что студенты чаще используют местоимение «мы», описывая победы сильных футбольных команд («Мы выиграли»), и «они», описывая поражения («Они проиграли»). Другая сторона этого явления – склонность людей *отсекать отраженные неудачи*, то есть дистанцироваться от неуспешных, имеющих низкий статус людей и событий. Еще одна из часто используемых, но достаточно опасных стратегий самопрезентации была названа Р. Чалдини *«вредить»*, которая заключается в намеренном преувеличении недостатков чего-либо или кого-либо для повышения собственного статуса в глазах окружающих [11].

Baumeister R. выделил две стратегии самопрезентации: *ублажающую* и *самоконструирующую*. Ублажающая, стратегия управляется критериями, принятыми в данной аудитории, и направлена на то, чтобы выставить себя в благоприятном свете (подстраиваясь под аудиторию) и получить «вознаграждение». Самоконструирующая стратегия направлена на поддержание и укрепление «идеала Я», следует из желания произвести впечатление на других теми качествами, которые входят в «идеал Я» субъекта [15].

Наиболее детальная классификация стратегий самопрезентации осуществлена А.Шутц, которая на основе

обобщения большого количества литературы, посвященной данной проблеме, выделила собственные критерии для категоризации тактик и стратегий самопрезентации. В предложенной А.Шутц классификации выделено четыре стиля самопрезентации: ассертивный (assertive), агрессивный (offensive), защитный (protective) и оправдывающийся (defensive). Данная классификация основана на анализе двух переменных: 1. ведущих мотивах самопрезентации (стремлении «выглядеть хорошо», то есть получить социальное одобрение – стремлении «не выглядеть плохо» или избежать значимых потерь в социальном одобрении); 2. активности или пассивности самопрезентационного поведения. *Ассертивная самопрезентация* по А.Шутц предполагает активные, но не агрессивные попытки сформировать благоприятное впечатление о себе. В процессе ассертивной самопрезентации люди представляют черты, желательные для них в данной ситуации. Ассертивная самопрезентация включает в себя стратегии самовыдвижения, образцового поведения, демонстрацию силы и власти и стратегию идентификации со специфической группой. Стратегия демонстрации силы направлена не на формирование страха, а должна убедить целевую персону в том, что субъект самопрезентации способен выполнить обещания и осуществить требования [18].

Субъект с *агрессивной самопрезентацией* использует агрессивный способ представления желаемого образа. Этот стиль самопрезентации характеризуется большим уровнем активности и стремлением получить социальное одобрение. Согласно А.Шутц способами реализации данного стиля самопрезентации являются стратегия принижения оппозиции (ирония, критические оценки), стратегия «критики критика» (критика, направленная в адрес задающего критический вопрос или высказывающего критические замечания) и стратегия «ограничения темы дискуссии», предполагающая стремление изменить тему обсуждения. *Защитная*

самопрезентація включает в себя «пассивное» стремление избегать негативного впечатления. Избежание публичного внимания, минимальное самораскрытие, осторожное самописание, отражающее стремление не привлекать внимания к своим способностям, минимизация социальных интеракций, стремление сохранять молчание, дружелюбное, но пассивное взаимодействие – такое поведение может быть классифицировано как защитная самопрезентация. *Оправдывающаяся самопрезентация* характеризуется активностью и стремлением избежать значимых потерь в социальном одобрении. К стратегиям, реализующим оправдывающуюся самопрезентацию, А.Шутц относит: стратегию отрицания («Ничего не произошло, ничего страшного не случилось») стратегию переименования, предполагающую согласие с тем, что основные события имели место, и доказывающую, что они не были оценены негативно («Все было не так»). Сюда же могут быть отнесены извинения («Я не мог ничего сделать»), оправдания, предполагающее признание негативного события и утверждения о том, что оно было неизбежно или законно («Это было правильно», «Так надо было поступить»), а также стратегия уступок, предполагающая принятие всей ответственности за негативные события, демонстрацию раскаяния, обещания о том, что подобные действия больше не повторяться [18].

Одна из последних классификаций коллектива авторов (S.J.Lee, B.Quigley, M.Nesler, A.Corbett, J.Tedeschi) включает в себя двенадцать самопрезентативных тактик: семь из которых относятся к асертивному типу, а пять – к защитному типу самопрезентации. Главным основанием для выделения стратегий самопрезентации послужили характерные особенности поведения людей, проявляющих стремление получить социальное одобрение или избежать значимых потерь в социальном одобрении. На основе этой теории разработан опросник по тактикам самопрезентации [там же].

О.А.Пикулева адаптировала содержательные характеристики каждой из тактик применительно к контексту российской культуры [7]. Исследования, проведенные ею на российской выборке, показали, что предпочтение тем или иным тактикам отдается в зависимости от социального контекста, личностных особенностей, а также целей и задач, обусловленных в основном социальным статусом и профессиональной деятельностью. О.А.Пикулевой выявлено, что на раннем этапе жизненного пути у женщин преобладают самопрезентационные тактики защитного типа, а у мужчин – ассертивного, что связано с выполнением приписанных гендерных ролей. На более поздних этапах жизни прослеживается иная закономерность в использовании тактик самопрезентации: у женщин наблюдается переход от защитных к ассертивным, у мужчин – наоборот [7].

Исследования стратегий и тактик самопрезентации личности в отечественной социальной психологии не слишком многочисленны. В.В. Хороших осуществила сравнительный анализ психологических особенностей лиц, успешных и неуспешных в опосредованной и непосредственной самопрезентации [13]. Целью исследования Е.В. Михайловой являлось изучение техник самопрезентации как фактора формирования впечатления о коммуникаторе в публичном выступлении [5]. Г.В. Пантелеева определила эффективные типы самопрезентации тренеров-женщин [6]. И.В. Пономаренко охарактеризованы социально-психологические особенности проявления самопрезентации военнослужащих женщин. Ею выявлено, что для женщин, чья работа предполагает достаточно активное взаимодействие с людьми в сфере «человек-человек» характерно преобладание ассертивной стратегии самопрезентации с преимуществом тактик: «желание понравиться», «примероносительство», «преувеличение своих достижений» [8].

В исследованиях Е.А. Соколовой-Бауш предлагается новый подход к изучению техник и стратегий

самопрезентации. Она рассматривает в качестве техник самопрезентации уже существующие и известные техники общения. Е.А. Соколовой-Бауш были определены невербальные техники общения, эффективно влияющие на формирование благоприятного и неблагоприятного впечатлений о коммуникаторе и реципиенте. Так с помощью невербальной техники «отзеркаливание» поз, движений, мимики партнера по общению коммуникатор чаще всего формирует о себе благоприятное впечатление (впечатление «культурного человека в общении»). Реципиент чаще всего производит благоприятное впечатление (впечатление внимательного и понимающего слушателя), подстраиваясь под дыхание собеседника. Е.А. Соколовой-Бауш представлена логика рассуждений о техниках самопрезентации, связывающая в общую систему такие понятия, как: техники общения, правила эффективного общения, техники самопрезентации, экспрессивное поведение, эффективность коммуникации, впечатление и коммуникативная компетентность [9].

Н.А.Фёдорова рассматривает *вербальные техники* самопрезентации (включают способы организации текста и риторические приёмы) и *невербальные техники*, к которым относятся: внешний вид, одежда, манера держаться, обстановка, речевые манеры, позы, мимика, жесты, поведенческие приемы. По критерию предмет самопрезентации Н.А.Фёдорова различает прямые техники, когда субъект использует для самопрезентации информацию о себе, и не прямые техники, когда субъект использует для самопрезентации информацию о других людях или явлениях. Она считает, что нарратив может быть рассмотрен в определенных ситуациях как одна из вербальных техник самопрезентации. Практически в любой ситуации повествования субъекта о себе определенной аудитории, будь то ситуация конструирования нового нарратива или вербализация уже существующего, присутствует элемент

управления впечатлением. В то же время, процесс самопрезентации может включать в себя, наряду с использованием самоописаний, демонстрацией своих аттитюдов и других техник, рассказывание историй о себе, содержащих выстроенный во временной последовательности набор ситуаций и событий жизни, то есть нарративов. Федорова Н.А. подчеркивает, что нарратив, рассмотренный наряду с другими техниками самопрезентации, может иметь свою ситуационную и личностную специфику использования [10].

О.А. Пикулевой установлено, что представители разных социальных групп (профессиональных, социальностатусных) имеют характерные особенности самопрезентационного поведения, обусловленные личностными (самомониторинг, самоэффективность, перфекционизм, интеллект, экстраверсия, уровень агрессивности, нейротизм, мотивация, ценностные предпочтения, профессиональное выгорание) и социально-ролевыми (гендерная, профессиональная роль, социальный статус) характеристиками [7].

Мы предположили, что существует взаимосвязь между тактиками самопрезентации и компонентами межличностной толерантности, социальным интеллектом и самоотношением личности. Эмпирическим объектом исследования являлись студенты 1 курса (78 человек) 3 курса (57 человек), 4 курса (67 человек) факультета психологии Гродненского государственного университета имени Я.Купалы. Средний возраст испытуемых 18-19 лет.

В качестве методов исследования были использованы: «Опросник измерения тактик самопрезентации» (С. Ли, Б. Куигли), адаптированный О.А. Пикулевой, методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена в модификации Е.С. Михайловой, методика исследования самоотношения С.Р. Пантिलеева) и методика «Виды и компоненты толерантности-интолерантности»

(ВИКТИ). Корреляционный анализ был выполнен с использованием критерия Спирмена.

Результаты изучения социального интеллекта свидетельствуют о том, что наиболее развиты у студентов-психологов способности предвидеть последствия поведения людей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем, понимать значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

В исследуемой выборке студентов-психологов выявлены три группы респондентов, различающихся уровнем развития социального интеллекта: средний уровень развития СИ, ниже среднего развитие СИ, выше среднего развитие СИ. Для оценки различий в тактиках самопрезентации студентов-психологов с социальным интеллектом выше среднего и ниже среднего мы использовали U-критерий Манна-Уитни. Достоверно значимые различия в тактиках самопрезентации между группами студентов с различным социальным интеллектом выявлены по таким шкалам как желание понравится, запугивание, негативная оценка других, пример для подражания. Студенты-психологи с социальным интеллектом выше среднего чаще используют действия и поступки с целью вызвать у окружающих симпатию, чаще предъявляют поведение как моральное и привлекательное, вызывающее уважение. Студенты-психологи с социальным интеллектом ниже среднего чаще высказывают негативные и критические оценки в адрес других людей или групп, с которыми эти люди ассоциируются, чаще высказывают угрозы с целью возбуждения страха у объекта самопрезентации. Таким образом, для студентов-психологов с более высоким социальным интеллектом в большей степени характерна такая стратегия самопрезентации, как асертивное поведение, а для студентов-психологов с социальным интеллектом ниже среднего характерна «демонстрация силы

и статуса», т.е. такая стратегия самопрезентации, как силовое влияние [2].

Корреляционный анализ позволил установить своеобразие связей между самоотношением и тактиками самопрезентации студентов-психологов. Нами зафиксированы статистически значимые, отрицательные связи между «закрытостью» и следующими тактиками самопрезентации: «старание понравиться» ($R=-0,37$; $p=0,01$), «запугивание» ($R=-0,32$; $p=0,01$), «просьба или мольба» ($R=-0,40$; $p=0,005$), «преувеличение своих достижений» ($R=-0,30$; $p=0,04$). Это свидетельствует о том, что чем в большей степени будущие психологи характеризуются высокой внутренней закрытостью, неспособностью или нежеланием осознавать и выдавать значимую информацию о себе, тем в меньшей степени они используют такие тактики самопрезентации как «старание понравиться», «запугивание», «просьба или мольба», «преувеличение своих достижений». Несомненно, к свойствам личности консультанта, которые способствуют успеху в профессиональной деятельности, относится откровенность и открытость во взаимодействии с клиентом.

У студентов-психологов выявлены статистически значимые, положительные связи между шкалой самоотношения «внутренняя конфликтность» и следующими тактиками самопрезентации: «старание понравиться» ($R=0,33$; $p=0,02$), «просьба» ($R=0,42$; $p=0,003$), «преувеличение своих достижений» ($R=0,33$; $p=0,02$), «препятствование самому себе» ($R=0,37$; $p=0,01$). Таким образом, наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, склонность к чрезмерной рефлексии студентов-психологов связаны как с тактиками ассертивного, так и защитного типа самопрезентации.

Установлены положительные достоверные корреляционные связи между тактикой самопрезентации «пример для подражания» и развитостью позитивных компонентов самоотношения: «саморуководство» ($R=0,33$;

$p=0,02$), «отраженное самоотношение» ($R=0,44$; $p=0,002$), «самоценность» ($R=0,33$; $p=0,02$), «самопринятие» ($R=0,47$; $p=0,0009$), «самопривязанность» ($R=0,45$; $p=0,001$). Представление студента-психолога о том, что его характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание; его судьба находится в его собственных руках; ощущение студентом-психологом ценности собственной личности; согласие студента-психолога со своими внутренними побуждениями, принятие себя таким, какой есть, пусть даже с некоторыми недостатками; консервативная самодостаточность студента-психолога связаны с тактикой самопрезентации «пример для подражания». Тактика самопрезентации «пример для подражания» является тактикой ассертивного типа и заключается в поведении, которое предъясняется субъектом как моральное и привлекательное, вызывающее уважение и восхищение (обычно это принципиальность в вопросах нравственности и морали, самоотверженное отношение к работе и т. п.)

В исследуемой группе были обнаружены значимые отрицательные корреляции между «самообвинением» и тактикой самопрезентации «пример для подражания» ($R=-0,31$; $p=0,03$); значимые положительные корреляции между «самообвинением» и тактикой самопрезентации «препятствование самому себе» ($R=0,35$; $p=0,01$). Студенты-психологи, которые в большей степени характеризуются интрапунитивностью и отрицательными эмоциями в адрес собственного «Я», в меньшей степени презентируют себя как пример для подражания; и в большей степени ссылаются на внешние препятствия, как причины своих неудач, для предотвращения нежелательных выводов у объекта самопрезентации насчет их недостатков.

У студентов-психологов выявлена статистически значимая, отрицательная связь между «самоуверенностью» и ассертивной тактикой самопрезентации «просьба» ($R=-0,29$;

$p=0,004$), статистически значимая, положительная связь между «самоуверенностью» и ассертивной тактикой самопрезентации «пример для подражания» ($R=0,34$; $p=0,02$). Отношение студента-психолога к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку не способствует демонстрации собственной беспомощности, слабости и зависимости в целях получения помощи. Чем в большей степени студенты-психологи характеризуются самоуверенностью, тем чаще презентируют себя как пример для подражания. Нами были получены результаты, которые свидетельствуют о наличии детерминационного влияния самоотношения студентов-психологов на своеобразие тактик самопрезентации личности. Чем в большей степени самоотношение характеризуется благополучием (развитое позитивное самоотношение), тем чаще студенты-психологи используют тактики ассертивного типа самопрезентации личности [3].

Нами выявлены взаимосвязи тактик самопрезентации и компонентов межличностной толерантности студентов. В связи с этим определения компонентов межличностной толерантности следует привести: 1. Аффективный компонент показывает, насколько в структуре толерантности представлены эмоции, чувства и переживания. 2. Когнитивный компонент выражает стремление индивида к пониманию, проявлению интереса к иному мнению, внимание к собеседнику. 3. Конативный компонент проявляется как готовность к взаимодействию, как поведение уравновешенного, не импульсивного, терпеливого человека. 4. Потребностно-мотивационный компонент отражает желания, стремления, намерения, социальную потребность в толерантном отношении к другим людям. 5. Деятельностно-стилевой компонент проявляется в устойчивом, стабильном стиле деятельности, который можно оценить как толерантный. 6. Этико-нормативный компонент включен в структуру толерантности как этическая норма, как

долженствование. 7. Ценностно-ориентационный компонент представляет толерантность как ценность, имеющую для личности приоритетное значение. 8. Личностно-смысловой компонент высвечивает в феномене толерантности личностные смыслы, определяет то, что для личности важно, хорошо, желательно, приемлемо. 9. Идентификационно-групповой компонент показывает, насколько толерантность человека базируется на его идентификации себя как члена близкой ему социальной группы. 10. Идентификационно-личностный компонент свидетельствует о том, что толерантность человека базируется на его личностной самоидентификации, и о степени сформированности репертуара идентичностей в сферах возможного проявления толерантности.

В результате корреляционного анализа нами была выявлена положительная, статистически значимая связь между тактикой самопрезентации «Оправдание с отрицанием ответственности» и конативным ($R=0,486$ при $p \leq 0,01$), личностно-смысловым ($R=0,355$ при $p \leq 0,01$), когнитивным ($R=0,280$ при $p \leq 0,05$), ценностно-ориентационным ($R=0,271$ при $p \leq 0,05$) компонентами межличностной толерантности исследуемых респондентов. В ходе корреляционного анализа была установлена положительная, значимая связь между тактикой самопрезентации «Оправдание с принятием ответственности» и конативным ($R=0,490$ при $p \leq 0,01$), личностно-смысловым ($R=0,411$ при $p \leq 0,01$), когнитивным ($R=0,312$ при $p \leq 0,01$), ценностно-ориентационным ($R=0,260$ при $p \leq 0,05$) компонентами межличностной толерантности исследуемых респондентов. Выявлена положительная, статистически значимая связь между тактикой самопрезентации «Препятствование самому себе» и аффективным ($R=0,362$ при $p \leq 0,01$), конативным ($R=0,325$ при $p \leq 0,01$) и личностно-смысловым ($R=0,265$ при $p \leq 0,01$) компонентами межличностной толерантности респондентов. Установлено, что тактика самопрезентации «Извинение»

исследуемых студентов положительно коррелирует с аффективным ($R=0,252$ при $p \leq 0,05$) и когнитивным ($R=0,298$ при $p \leq 0,01$) компонентами межличностной толерантности. Обнаружена положительная, статистически значимая связь между тактикой самопрезентации «Отречение» и конативным компонентом ($R=0,395$ при $p \leq 0,01$) межличностной толерантности.

Значительно большее количество статистически значимых, положительных связей нами было выявлено между ассертивными тактиками самопрезентации и компонентами межличностной толерантности исследуемых респондентов. Выявлена положительная, статистически значимая связь между тактикой самопрезентации «Просьба/мольба» и аффективным ($R=0,311$ при $p \leq 0,01$), когнитивным ($R=0, 0,406$ при $p \leq 0,01$), конативным ($R=0,381$ при $p \leq 0,01$), этико-нормативным ($R=0,323$ при $p \leq 0,01$), ценностно-ориентационным ($R=0,372$ при $p \leq 0,01$), и личностно-смысловым ($R=0,388$ при $p \leq 0,01$), идентификационно-групповым ($R=0,305$ при $p \leq 0,01$) компонентами толерантности исследуемых студентов-психологов.

Выявлена положительная, статистически значимая связь между тактикой самопрезентации «Приписывание себе достижений» (заявление о достоинствах и прошлых достижениях) и аффективным ($R=0,243$ при $p \leq 0,05$), конативным ($R=0,366$ при $p \leq 0,01$), этико-нормативным ($R=0,388$ при $p \leq 0,01$), ценностно-ориентационным ($R=0,359$ при $p \leq 0,01$), личностно-смысловым ($R=0,421$ при $p \leq 0,01$), идентификационно-групповым ($R=0,249$ при $p \leq 0,01$) компонентами толерантности исследуемых студентов-психологов.

В ходе проведенного анализа также была выявлена положительная корреляция между тактикой самопрезентации «Преувеличение своих достижений» и аффективным ($R=0,507$ при $p \leq 0,01$), конативным ($R=0,414$ при

$p \leq 0,01$), этико-нормативным ($R=0,408$ при $p \leq 0,01$), ценностно-ориентационным ($R=0,467$ при $p \leq 0,01$) и личностно-смысловым ($R=0,064$ при $p \leq 0,01$), идентификационно-групповым ($R=0,350$ при $p \leq 0,01$) компонентами толерантности.

Тактика самопрезентации «Желание понравиться» (действия с целью вызвать симпатию) положительно коррелирует с аффективным ($r_s=0,298$ при $p \leq 0,01$), конативным ($r_s=0,36$ при $p \leq 0,01$), деятельностно-стилевым ($R=0,266$ при $p \leq 0,05$), этико-нормативным ($R=0,357$ при $p \leq 0,01$), ценностно-ориентационным ($R=0,358$ при $p \leq 0,01$) и личностно-смысловым ($R=0,0427$ при $p \leq 0,01$) компонентами толерантности студентов-психологов. Нами обнаружена прямая связь между тактикой самопрезентации «Запугивание» и конативным ($R=0,321$ при $p \leq 0,01$), ценностно-ориентационным ($R=0,276$ при $p \leq 0,05$) и личностно-смысловым ($R=0,276$ при $p \leq 0,05$) компонентами толерантности. Тактика самопрезентации «Негативная оценка других» обнаруживает положительную связь с конативным ($R=0,442$ при $p \leq 0,01$), деятельностно-стилевым ($R=0,223$ при $p \leq 0,05$), ценностно-ориентационными ($R=0,349$ при $p \leq 0,01$) и личностно-смысловым ($R=0,403$ при $p \leq 0,01$) компонентами толерантности студентов.

В результате эмпирического исследования нами выявлена значительное количество значимых связей между ассертивными тактиками самопрезентации и такими компонентами межличностной толерантности студентов как аффективный, конативный, этико-нормативный, ценностно-ориентационным, личностно-смысловым и идентификационно-групповым [4].

Таким образом, эмпирическим путем нами установлено, что личность с высоким социальным интеллектом, благополучным самоотношением, характеризующаяся межличностной толерантностью в социальном

взаимодействию чаще всего использует ассертивные тактики самопрезентации.

Самопрезентация является своеобразным мостом, посредником между внутренним миром человека и внешним миром других людей; это средство представления внутренней сущности человека вовне. А эффективная самопрезентация – это своеобразный ресурс, позволяющий человеку реализовать свои возможности. Результаты изучения эффективных стратегий и тактик самопрезентации личности могут быть использованы в практической деятельности психологов, а также управленцев всех уровней при решении задач оптимизации межличностного и делового взаимодействия, при формировании имиджа общественных деятелей, при профессиональном отборе и профессиональном консультировании, оказании психологической помощи безработным.



Литература:

1. Гофман И. Представление себя другим // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М., 1984. – С. 188-198.

2. Даукша Л.М. Стратегии и тактики самопрезентации студентов с разным уровнем социального интеллекта / Л.М. Даукша // Современное состояние и перспективы развития психологии общения. Материалы Международной научно-практической конференции (Гродно, 8-9 октября 2010 г.) / ГрГУ им.Я.Купалы; редкол.: Л.М. Даукша (отв.ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2010. – С. 107-112.

3. Даукша Л.М. Влияние самоотношения на тактики самопрезентации студентов-психологов / Л.М. Даукша // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / Гродн. Гос. Ун-т им. Я. Купалы; науч. ред.: К.В. Карпинский, В.А. Мазилев. – Гродно: ГрГУ, 2016. – С. 284-293.

4. Даукша Л.М. Ассертивные тактики самопрезентации и межличностная толерантность студентов / Л.М. Даукша // Инновационные ресурсы социальной психологии: теории, методы, практики: Сборник научных работ / Отв. ред. О.В. Соловьева, Т.Г. Стефаненко. – М., 2017. – С. 420-427.
5. Михайлова Е.В. Самопрезентация: теория, исследования, тренинг / Е.В. Михайлова. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
6. Пантелеева Г.В. Самопрезентация личности как фактор успешности деятельности тренеров-женщин: автореф. дис. ... канд. психол.наук: 13.00.04/ Г.В. Пантелеева; С.-Петербур. гос. акад. физкультуры им. П.Ф. Лесгафта. – Петербург, 2009. – 24 с.
7. Пикулева О.А. Самопрезентация личности в процессе социального взаимодействия / О.А. Пикулева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.6. – 2005. – №1. – С. 85-91.
8. Пономаренко И.В. Социально-психологические особенности самопрезентации военнослужащих-женщин: автореф. дис. ...канд. психол.наук: 19.00.05 / И.В. Пономаренко; Военный университет. – М., 2008. – 20 с.
9. Соколова-Бауш Е.А. Самопрезентация как фактор формирования впечатления о коммуникаторе и реципиенте / Е.А. Соколова-Бауш // Мир психологии. – 1999. – №3 – С. 132-139.
10. Федорова Н.А. Личностные и ситуационные факторы выбора вербальных техник самопрезентации: автореф. дис. ... канд. психол.наук: 19.00.05 / Н.А. Федорова; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.: МГУ, 2007. – 29 с.
11. Чалдини Р. Новейшая психологическая энциклопедия. Законы и тайны поведения человека. Психологический атлас поведения человека / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. – 575 с.

12. Шкуратова И.П. Самовыражение личности в общении / И.П.Шкуратова // Психология личности: учеб. пособие / под ред. П.Н.Ермакова, В.А.Лабунской. – М.: ЭКСМО, 2007. – С.241-265.

13. Хороших В.В. Психологические факторы успешности самопрезентации: автореф. дис. ...канд. психол.наук: 19.00.05 / В.В. Хороших; Санкт-Петербургский государственный университета. – Петербург, 2001. – 24 с.

14. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.

15. Baumeister R.F. and Steinhilber A. Paradoxical effects of supportive audiences on performance under pressure: The home field disadvantage in sports championships // Journal of Personality and Social Psychology. – 47. –1984. – P. 85-93.

16. Development of self-presentation scale / S.-J.Lee [et al.] // Personality and Individual Differences. – 1999. – №26. – P. 701-722.

17. Manstead A.S.R. The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology / A.S.R.Manstead, M.Hewstone. – London: Blackwell, 1996.

18. Schutz A. Assertive, offensive, protective and defencive styles of self-presentation: a taxonomy / A.Schutz /Journal of psychology interdisciplinary and applied. – 1997. – Vol.132. – P.611-619.

19. Jones E.E. and Pittman T.S. Toward a general theory of strategic self-presentation. In J.Suls (Ed.), Psychological perspectives on the self. (Vol. 1) Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ СТУДЕНТОВ: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Митрофанова О.Г.

В современном поликультурном мире общение представителей различных культурных групп приобретает особую актуальность. Ввиду возрастающего количества межкультурных связей, межкультурное взаимодействие становится одной из важных сторон жизни общества. Особую значимость проблема эффективного межкультурного взаимодействия приобретает в сфере высшего образования в связи с постоянным увеличением иностранных студентов. Сегодня в ситуации очевидной поликультурности учебных коллективов изучение содержания и динамики этнических стереотипов студентов разных национальностей представляется актуальным как с точки зрения перспектив дальнейшего исследования проблем межкультурного взаимодействия, так и с точки зрения практической значимости полученных результатов.

В психологической науке этнические стереотипы изначально рассматривались преимущественно в негативном плане в контексте межэтнических отношений [14]. Однако со временем взгляды на проблему стереотипов изменились. Как указывал А. Н. Леонтьев, «образ может быть более адекватным или менее адекватным, более или менее полным, иногда даже ложным, но мы всегда его «вычерпываем» из реальности» [6, с. 255].

Современная трактовка этнических стереотипов связана с определением их как обобщенных социальных представлений о группе людей, ориентированных на культурные различия и исключающих индивидуальные различия [13]. Выделяют аутостереотипы – совокупность

атрибутивных признаков о специфических чертах представителей собственной культурной группы, и гетеростереотипы – совокупность атрибутивных признаков о представителях других культурных групп. Аутостереотипы чаще всего позитивны, а гетеростереотипы – негативны. Как отмечает в этой связи Т. Г. Стефаненко, люди выбирают позитивный ярлык, когда описывают черту, присущую своей группе, и негативный ярлык – при описании той же черты чужой группы [15]. Различия между ауто- и гетеростереотипом отражают уровень взаимопонимания между представителями культурных общностей: чем выше степень психологической тождественности стереотипов, тем меньше опасность возникновения барьеров межкультурного взаимодействия [14].

Этнические стереотипы – упрощенные образы этнических групп, находят свое эксплицитное и имплицитное воплощение в языке [1]. Определение этнических стереотипов студентов разных культурных общностей посредством их лексического материала позволяет получить обобщенный образ представителя своей / чужой культуры [1; 8].

В исследовании этнических стереотипов приняли участие 305 человек, из них 204 студента-белоруса и 101 студент-туркмен, обучающиеся на 1 и 3–4 курсах. При формировании выборки мы руководствовались принципом территориальности и проживания.

Исследование этнических стереотипов проводилось посредством свободного ассоциативного эксперимента. В качестве слов-стимулов белорусским респондентам предлагались слова-стимулы «белорус» и «туркмен», а туркменским – «туркмен» и «белорус». Вербальные ассоциаты были объединены в ряды синонимов и квазисинонимов, затем по общекатегориальному признаку – в лексико-семантические группы [1; 5]. Отдельно рассматривались ассоциаты, касающиеся личностных и ситуативных характеристик представителей культуры (*внешний вид и физические*

качества, коммуникативные свойства, эмоционально-динамические свойства и т.п.), и ассоциаты, касающиеся характеристик культуры (*природа, экология, продукты питания, культурные традиции, религия, семья* и т.п.). Ауто- и гетеростереотипы респондентов обрабатывались частотным анализом и сравнивались путем расчета показателя близости [1; 3; 5; 12].

В результате было получено 1720 релевантных (понятых в соответствии с заданием) ассоциативных реакций, из них 816 у студентов-белорусов и 904 у студентов-туркмен. Для дальнейшего анализа были отобраны те элементы, которые встречались не менее чем у 5% респондентов [7].

Рассмотрим этнические стереотипы студентов-белорусов и студентов-туркмен, выявленные нами посредством ассоциативного эксперимента.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что образ белоруса в восприятии студентов-белорусов независимо от курса обучения представлен большим количеством положительных лексем (97% положительных и 3% отрицательных стереотипов). ЛСГ *коммуникативных свойств* содержит ряд существенно количественно представленных дескрипторов, среди которых наиболее частотный дескриптор *добрые* (*добрые, гостеприимные, дружелюбные, открытые* и т.п.). Имеет место и традиционная характеристика белорусского народа – *толерантные* (*толерантные, терпимые, миролюбивые*). ЛСГ *внешнего вида и физических качеств* объединяются дескриптором *светлый* с лексемами *светлый, красивый* и *голубые глаза*. ЛСГ *эмоционально-динамических свойств*, также как и вышеописанные ЛСГ, в целом положительные (*веселые, спокойные*), за исключением небольшого количества отрицательных лексем (*боязнь многого*). Образ типичного белоруса дополняется ЛСГ *общий стиль активности* (*трудолюбивые*) и *интеллектуальные свойства* (*умные*), которые преимущественно положительные. Таким образом,

белорус в представлении студентов-белорусов *добрый, толерантный, веселый, светлый* и *трудолюбивый* [2; 8].

Образ белоруса в представлении студентов-туркмен, обучающихся на 1 и 3–4 курсах, также содержит значительное количество лексем, связанных с указанием особенностей *коммуникативных свойств* белорусов. Дескрипторы, которые входят в указанную ЛСГ, содержат значительное количество положительных гетеростереотипов (дескриптор *добрые* с лексемами *добрые, гостеприимные, хорошие, общительные* и т.п.). Однако стоит отметить, что помимо общей положительной оценки туркменами коммуникативных качеств белорусов, присутствуют, хоть и малочисленные, отрицательные гетерохарактеристики (*грубые, высокомерные*) (86% положительных и 14% отрицательных лексем). ЛСГ *внешнего вида и физических качеств* также является количественно представленной, в которой выделяется дескриптор *красивые* [8; 9; 10; 11].

ЛСГ *эмоционально-динамических свойств* включает разные по содержанию этнические стереотипы. Так, на фоне таких лексем как *спокойные, тихие* присутствуют лексемы *веселые* и *быстрые*. Представления туркменских студентов об *общем стиле активности* белорусов немногочисленные и представлены небольшой по количеству положительной лексемой *трудолюбивые*. Обобщенный образ белоруса в представлениях студентов-туркмен выглядит следующим образом: *добрый, красивый, спокойный, умный, но высокомерный* [9; 10].

Представленные результаты позволяют говорить о том, что аутостереотипы и гетеростереотипы в отношении образа белоруса имеют общие ЛСГ, которые связаны с указанием *коммуникативных качеств, внешнего вида и физических качеств, эмоционально-динамических свойств, интеллектуальных особенностей* и *общего стиля активности*. Содержательно ЛСГ имеют как сходства, так и различия. Так, дескриптор *добрый*, который входит в ЛСГ

коммуникативных свойств, является общим дескриптором для обеих культурных групп, но имеет разный «оттенок» и валентность: у белорусов преимущественно положительный, у туркмен амбивалентный – *добрые, общительные, дружелюбные*, но *грубые и высокомерные*.

Результаты нашего исследования согласуются с результатами исследования В. В. Гриценко в отношении стереотипов коренных жителей и мигрантов, в котором установлено, что аутостереотипы коренных жителей Самарской и Саратовской областей более позитивны, чем негативны, а гетеростереотипы мигрантов более негативны, чем позитивны [4].

Если ЛСГ *внешнего вида и физических качеств* представлена у белорусов дескриптором *светлый*, то у туркмен – *красивый*, но *нечистоплотный*. *Эмоционально-динамические свойства* белорусов в представлении обеих культурных групп представлены дескрипторами *веселые, спокойные*, но у белорусов с «оттенком» *боязливые*, а у туркмен – *быстрые*. ЛСГ *общего стиля активности и интеллектуальных способностей* представлены у обеих групп дескрипторами *трудолюбивые и умные*.

Остановимся на описании этнических стереотипов респондентов о своей и чужой культуре, которая, являясь контекстом межкультурного взаимодействия, позволяет более полно составить образ представителя своей / чужой культурной группы (рисунок 1).

Ассоциативное поле студентов-белорусов 1 курса в отношении культуры Беларуси представлено разнообразными по содержанию характеристиками, которые объединяются в ЛСГ «*продукты питания*», «*культурные традиции*», «*природа, экология*», «*отношение и оценка страны*», «*религия*». В ЛСГ «*продукты питания*» выделяется частотная лексема *картошка (драники)*. Группа «*культурные традиции*» содержит разнообразные реакции, связанные с указанием достижений белорусской культуры, праздников,

национальной одежды (*агрогогородок, трактор, народные песни, масленица*). Характеризуя природу и экологию своей страны, студенты-белорусы указывают *озера, болото, леса* и т.д. Образ страны дополняется наличием оценочного компонента, который проявляется в ассоциациях *красота*. Группа религия содержит характеристики *православный* и *религиозный*.

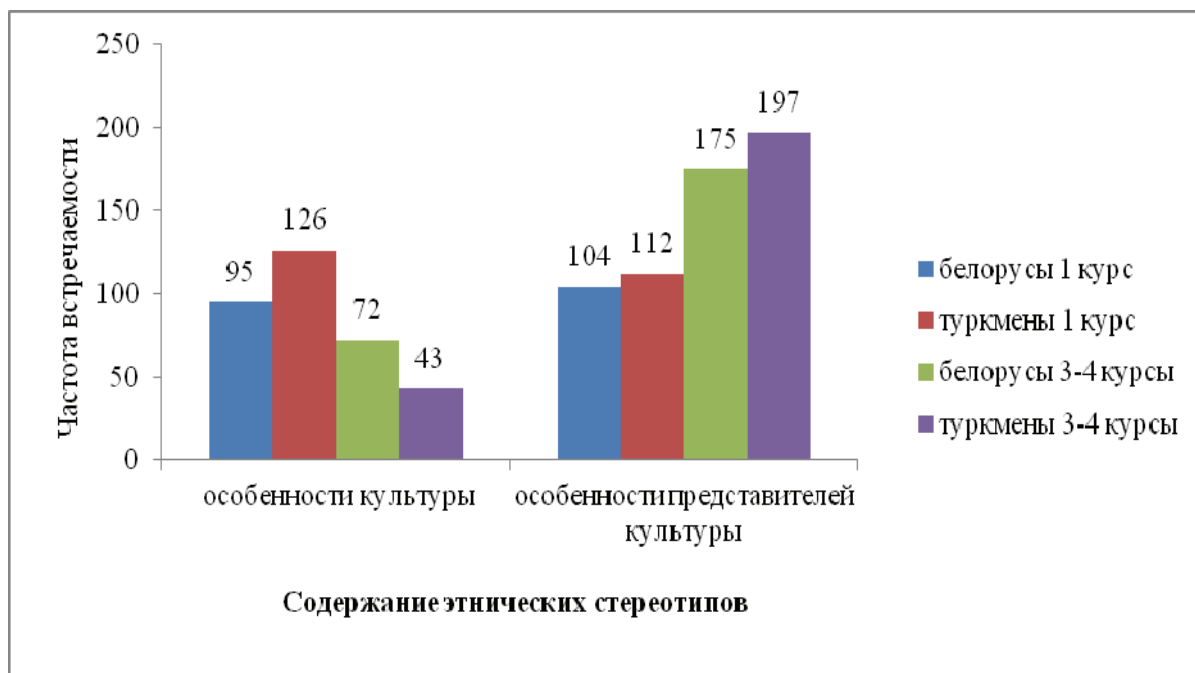


Рис. 1. Содержание этнических стереотипов студентов-белорусов и студентов-туркмен о белорусах

ЛСГ «природа, экология», «продукты питания», «отношение и оценка страны», «культурные традиции» являются также содержанием ассоциативного поля студентов-белорусов, обучающихся на 3–4 курсах [8]. Группа «природа, экология» содержит ассоциативные реакции поля, *зеленая, аист, озера* и т.п. Группа «продукты питания» содержит лексемы *картошка* с традиционными белорусскими *драниками*. Группа «отношение и оценка страны» у белорусских респондентов в целом положительная (*патриотичные*). Спецификой ассоциирования студентов-белорусов является появление группы, объединенной

дескриптором *Родина*. Образ Беларуси у респондентов 3–4 курсов дополняется наличием немногочисленных лексем, входящих в ЛСГ «*история*» (*Полоцк, ВКЛ, СССР*).

Ассоциативное поле студентов-туркмен 1 курса содержит разнообразные лексемы в отношении культуры Беларуси, которые объединяются в следующие ЛСГ: «*отношение и оценка страны*», «*природа, экология*», «*продукты питания*», «*культура, традиции*», «*история*», «*религия*» и «*язык*».

Самая многочисленная ЛСГ «*отношение и оценка страны*» содержит частотный дескриптор *красивая страна*. Далее по количественной представленности следуют *хорошие преподаватели, хорошие дискотеки, спокойная страна, свободная страна* и т.д. Кроме того, интерес представляют одиночные ассоциативные реакции: «*РБ понравилась мне*», «*короче, можно в Беларуси жить*» и т.д. Таким образом, можно говорить об общей положительной оценке Беларуси студентами-туркменами. Группа «*природа, экология*» представлена лексемами *холодно, хорошая погода*, причем последняя содержит полярные ассоциаты *хорошая погода – плохая погода*. Вероятно, это связано с тем, что у студентов-туркмен существует проблема привыкания к климатическим условиям Беларуси.

Далее по количественной представленности следуют ассоциаты *лес, чистая погода* и т.п. ЛСГ «*продукты питания*» содержит частотные лексемы *картошка, хлеб, сигареты* и т.п. Группа «*культурные традиции*» содержит ассоциации, связанные с упоминанием учебного заведения (*университет*) и достижений белорусской культуры (*трактор*). Дескриптор *религия* не содержит большое количество ассоциатов. Остальные лексемы не являются количественно представленными.

Ассоциативное поле студентов-туркмен 3–4 курсов в отношении белорусской культуры содержит большее количество лексем оценочного плана (*красивая страна*). Причем, и это стоит отметить, оценивают белорусскую

культуру студенти-туркмены независимо от курса обучения преимущественно положительно [8; 10]. Далее по количественной представленности ЛСГ «*природа, экология*», содержащая ассоциаты *холодно*. Заметим, что группа характеристик *природы и экологии* у студентов-белорусов кардинально отличается. Так, белорусы в отличие от туркмен, не характеризуют климат Беларуси, а преимущественно указывают природные особенности, животный мир и т.д. Туркмены отмечают *холод, свежую погоду, свежий воздух* и т.п. ЛСГ «*продукты питания*» содержит частотные лексемы *картошка, хлеб* и т.п.); ЛСГ «*религия*» (*устойчивая вера, религия своя, «уважаю белорусов – они тоже религиозные»*).

Таким образом, содержание ауто- и гетеростереотипов, несмотря на наличие общих ЛСГ, содержательно имеет как сходство, так и различия. Так, ЛСГ «*продукты питания*» и у белорусов, и у туркмен содержит частотную лексику *картошка*, однако, у белорусских респондентов дополняется лексемами, которые имеют отношение к национальным белорусским блюдам (*драники*), а у туркмен лексемами *картошка, хлеб*.

ЛСГ «*природа, экология*» и «*культурные традиции*» у студентов-белорусов представлены указанием преимущественно природы Беларуси, достижений белорусской культуры, праздников и т.п., в то время как у студентов-туркмен – указанием климатических особенностей. Спецификой ассоциирования туркмен в отношении культуры Беларуси является наличие частотных лексем оценочного плана преимущественно позитивной направленности.

Рассмотрим этнические стереотипы студентов-белорусов и студентов-туркмен о туркменах. Образ туркмена в аутостереотипах студентов-туркмен 1 и 3-4 курсов преимущественно положительный и содержит большое количество лексем, имеющих отношение к *коммуникативным качествам*. ЛСГ *коммуникативных качеств* содержит значительные по количественной

представленности дескрипторы *добрые (гостеприимные, дружелюбные, добрые, общительные* и т.п.). Менее представленными является дескриптор *уважение (уважение, воспитанные)*. ЛСГ *внешнего вида и физических качеств* содержит дескрипторы *красивые, чистоплотные* и *сильные*.

Следующая группа *рефлексивных свойств* представлена лексемами, которые отражают *независимость* туркмен. *Эмоционально-динамические свойства* туркмен выражаются в следующих характеристиках: *горячая кровь, активные, любовь, веселые* и *шумные*. Образ туркмена в представлении студентов-туркмен дополняется лексемами *трудолюбивые* и *умные*. Спецификой аутостереотипов студентов-туркмен является появление ЛСГ, которая содержит характеристику *волевой сферы: характерные, целеустремленные*. Помимо вышеописанных ЛСГ существуют лексемы, связанные с *досугом, увлечениями (музыкальные, клубы, любят танцевать* и т.п.). Обобщенный портрет туркмена, представленный интегральными признаками, заключен в дескрипторах – *добрые, уважение, красивые, чистоплотные, активные, трудолюбивые*.

Образ типичного туркмена в гетерохарактеристиках студентов-белорусов можно охарактеризовать как дифференцированный и амбивалентный (66% положительных и 34% отрицательных характеристик). ЛСГ *коммуникативных свойств* туркмен в представлении студентов-белорусов отличается наличием как положительных, так и отрицательных ассоциатов. Так, наряду с лексемами *общительные* присутствуют полярные лексемы *молчаливые, непонятные, отзывчивые, добрые – злые, вежливые – неуважение*. Кроме того, ЛСГ *коммуникативных качеств* дополняются еще одним дескриптором негативного плана – *наглые*.

В отношении *внешнего вида и физических качеств* туркмены воспринимаются белорусами как люди с *черными волосами, карими глазами* и в *кожаной куртке*. Белорусы

отмечают *уверенность в себе* и *гордость* туркмен. Помимо указанного дескриптора данная ЛСГ дополняется дескриптором *богатый*. Туркмены в представлении белорусов – *веселые, шумные* (с полярной лексемой *тихие*), *активные*. ЛСГ *общего стиля деятельности* образована лексемой *ответственные*. Образ туркмена дополняется наличием нескольких лексем – *кальян*. Обобщая вышесказанное, получаем обобщенный портрет туркмена в представлении белорусских студентов – *добрые, веселые, но наглые – скромные* и при этом *уверенные в себе*.

Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что образ туркмена в восприятии студентов обеих культурных групп содержит значительное количество лексем коммуникативного характера. Однако, если студенты-туркмены характеризуют своих соотечественников исключительно позитивно, то характеристики туркмена в гетеростереотипах студентов-белорусов амбивалентны [9]. Туркмен в представлении своих соотечественников *добрый, уважительный, красивый, чистоплотный, активный* и *трудолюбивый*, а в представлениях белорусов – *добрый, веселый, скромный, уверенный в себе*, но в то же время *наглый* и *высокомерный*.

Стереотипные представления студентов-туркмен и студентов-белорусов о туркменах могут быть дополнены представлениями респондентов о культуре Туркменистана (рисунок 2).

Из приведенного рисунка видно, что респонденты независимо от культурной принадлежности и курса обучения не акцентируют внимание на характеристиках культуры, а, напротив, указывают больше характеристик, связанных с особенностями ее представителей. Так, характеристики культуры Туркменистана у студентов-белорусов 1 курса представлены 63 лексемами. При этом наиболее количественно представленной ЛСГ является группа «*продукты питания*». В данной группе представлены

ассоциативные реакции, связанные с указанием национального блюда туркмен *плов*, а также лексемы *баранина*, *шашлык* и т.п. В ЛСГ «культурные традиции» содержится единственная лексема *ковры*, которые являются достоянием и гордостью туркменского народа.

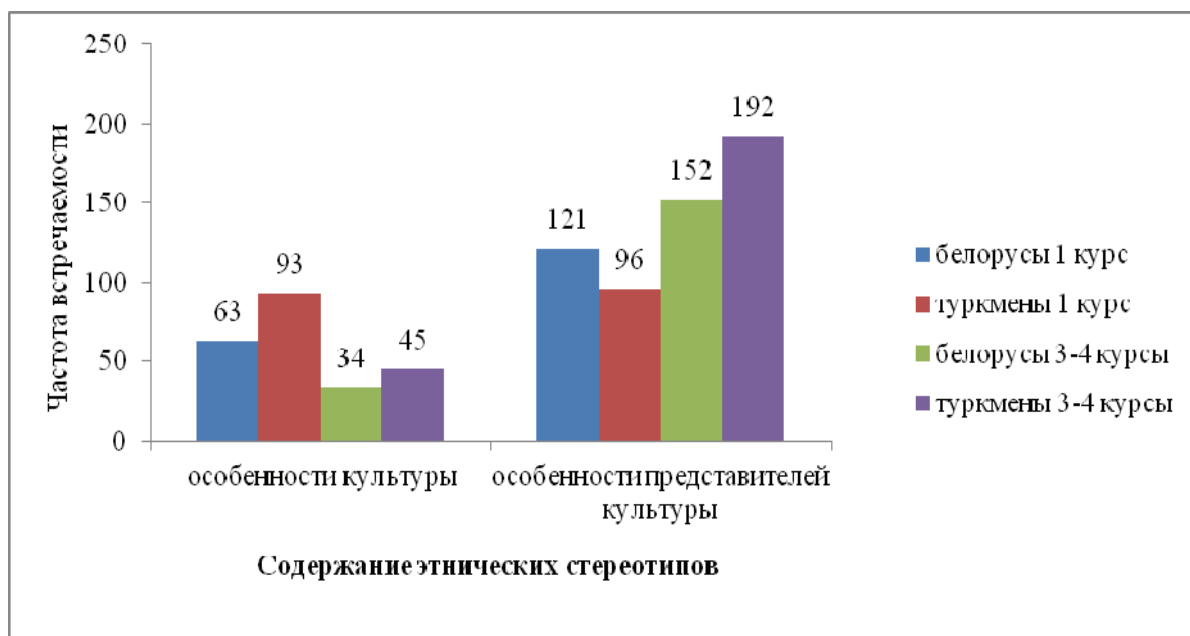


Рис. 2. Содержание этнических стереотипов студентов-белорусов и студентов-туркмен о туркменах

ЛСГ «природа, экология» включает ассоциативные реакции, связанные с указанием климата и природных особенностей Туркменистана. Так, данная ЛСГ содержит лексемы *жаркий климат*, *горы*, *пустыня*. Группы «язык» и «отношение и оценка страны» по количеству незначительные, однако в контексте данного исследования для нас представляют интерес. Так, группа «язык» содержит ассоциации *непонятные слова*, *чужая речь* и т.д. Также респонденты отмечают, что у Туркменистана *интересная культура, традиции*.

Также как соотечественники 1 курса, студенты-белорусы 3–4 курсов не демонстрируют глубоких знаний культуры Туркменистана, в их ассоциативном поле присутствуют в

основном малочастотные реакции. Так, группа *«культурные традиции»* содержит небольшое количество ассоциативных реакций (15), однако является самой количественно представленной в блоке характеристик культуры и страны. В данную группу вошли ассоциаты *традиции, хлопок, лезгинка, многоженство, неравноправие с женщинами* и т.д. Далее по количественной представленности группа *«продукты питания»*, которая содержит частотную лексику *плов*. Группа *«язык»* немногочисленна (*иностранный язык, свой язык, языковой барьер*). Отметим, что данная ЛСГ присутствует и в ассоциативном поле студентов-белорусов 1 курса, имеет общее содержание и практически одинаковое количество входящих в нее ассоциатов.

Аутостереотипы культуры у студентов-туркмен 1 курса содержит следующие ЛСГ: *«отношение и оценка страны»*, *«культурные традиции»*, *«природа, экология»*, *«продукты питания»*, *«религия»* и *«язык»*. Группа *«отношение и оценка страны»* содержит 17 положительных оценочных лексем (*своеобразные традиции, нейтральная страна, спокойная страна, чистая страна* и т.д.). Далее по количественной представленности следует группа *«культурные традиции»*, отражающая достижения туркменской культуры. Так, респонденты отмечают *природные богатства, ковер, бриллианты Средней Азии* и т.д.

Группа *«природа, экология»* содержит характеристики климата *тепло*, а также природных особенностей Туркменистана (*пустыни*). Несколько ассоциаций объединяются в одну лексику *лошадь*, которая является символом и гордостью туркменской культуры. Далее следует группа *«продукты питания»*, в которой наиболее частотной ассоциацией является *фрукты (фрукты, арбуз, дыни)*. Ряд ассоциаций связаны с указанием национального блюда – *плов*. Наименее количественно представленными являются группы *«религия»* и *«язык»*. Группа *«религия»*, хоть и немногочисленная по количеству входящих в нее ассоциатов,

но указывает на религиозность туркмен (*верующие, верующие в аллаха, религиозные люди*).

Аутостереотипы студентов-туркмен 3-4 курсов в отношении туркменской культуры представлены гораздо меньшим количеством ассоциативных реакций (45). Самая многочисленная в данном блоке ЛСГ «*отношение и оценка страны*», содержащая такие ассоциаты как *патриоты, красивая страна, красивая природа, отличная страна для отдыха и жизни* и т.д. Далее следует группа «*религия*», которая связана с указанием религиозности туркменского народа. Это подтверждается такими ассоциациями как *верующие, религиозные, мусульманин*. Группа «*природа, экология*» меньшая по количеству входящих в нее ассоциатов. Преимущественно в ней представлены характеристики климата (*жаркая погода*). ЛСГ «*продукты питания*» включает ассоциаты *дыня, фрукты, национальное блюдо – плов*.

Таким образом, стереотипные представления респондентов в отношении туркменской культуры имеют специфику, которая определяется их культурной принадлежностью. Так, студенты-туркмены, характеризуя свою культуру, склонны давать больше представлений оценочного плана, указывать достижения своего народа, акцентировать внимание на религиозной принадлежности. Представления белорусских респондентов мало дифференцированы, не зависят от периода межкультурного взаимодействия, что выражается в их однообразии и незначительной количественной представленности.

Обратимся к анализу этнических стереотипов студентов-белорусов и студентов-туркмен, обучающихся на 1 курсе о белорусах. Образ типичного белоруса в представлении студентов-белорусов, обучающихся на 1 курсе, назвать многокомпонентным и дифференцированным не представляется возможным. В нем преимущественно представлены аутостереотипы *коммуникативной*

направленности, в которых четко выделяются дескриптор гостеприимные с частотной лексемой – добрые, а также присутствуют несколько лексем, связанных с указанием вежливости, честности и дружелюбности белорусов.

ЛСГ внешнего вида и физических качеств немногочисленна; в ней также выделяется дескриптор светлые и лексемы сильные. ЛСГ интеллектуальных свойств и общего стиля активности содержат лексемы умный и трудолюбивый. Слово-стимул белорус актуализирует ассоциативные реакции, связанные указанием родства, общности белорусов. Так, образ белоруса дополняется наличием ассоциатов, которые входят в дескриптор «родные». Обобщая дескрипторы, получаем автопортрет белоруса: гостеприимные и светлые.

Образ белоруса в восприятии туркменских студентов 1 курса содержит 85% положительных и 15% отрицательных гетерохарактеристик, связанных с указанием преимущественно особенностей *коммуникативного поведения белорусов*. Причем, содержательно гетеростереотипы схожи с аутостереотипами. Дескрипторы – *добрые люди* с частотной лексемой *хорошие люди*, а также немногочисленными лексемами *гостеприимные, общительные* и т.п. ЛСГ *внешнего вида и физических качеств* также имеют сходства. Туркмены отмечают, что белорусы *красивые с голубыми глазами*, что также, безусловно, влияет на их общую позитивную оценку внешнего вида белорусов. Однако, как отмечают небольшое количество респондентов, белорусы *нечистоплотные*. ЛСГ *интеллектуальных свойств* представлена дескриптором *умные*. Образ типичного белоруса в гетерохарактеристиках выглядит следующим образом: *добрые, красивые, голубые глаза, умные*.

Таким образом, рассматривая ауто- и гетеростереотипы в отношении образа белоруса, необходимо отметить в целом их положительную направленность. Наибольшую количественную представленность приобретает группа

коммуникативных особенностей белорусов, которая у обеих культурных групп содержательно сходна. Остальные ЛСГ также имеют общие лексемы, различия проявляются в их количественной представленности. Отметим, однако, что, несмотря на общую позитивную направленность гетеростереотипов, в образе белоруса, по мнению студентов-туркмен, присутствует ряд негативных характеристик.

Приступая к анализу ассоциативного поля студентов-белорусов и студентов-туркмен, обучающихся на 3-4 курсах, необходимо отметить, что оно становится богаче и разнообразнее, и, по сравнению с 1 курсом, включает большее количество лексем, образующих ЛСГ *коммуникативных свойств, внешнего вида и физических качеств, эмоционально-динамических свойств, общего стиля активности, интеллектуальных свойств.*

Образ белоруса в восприятии студентов-белорусов 3-4 курсов преимущественно положительный: 96% положительных и 4% отрицательных характеристик. Дескрипторы, образующие ЛСГ *коммуникативных качеств*, следующие: *добрые* и *толерантные*. ЛСГ *внешнего вида и физических качеств* содержит малочастотную лексему – *светлые*. Характеристика *эмоционально-динамических свойств* содержит полярные лексемы – *веселые*, но в тоже время *спокойные* и *боязливые*. ЛСГ *общий стиль активности* представлен дескриптором *трудолюбивые*, а ЛСГ *интеллектуальные свойства* малочастотной лексемой *умные*. Обобщая ауостереотипы, получаем автопортрет типичного белоруса – *добрый, толерантный, веселый и трудолюбивый* [2].

Образ типичного белоруса в восприятии студентов-туркмен 3-4 курсов выглядит следующим образом. Самой многочисленной ЛСГ является группа, характеризующая *коммуникативные качества белорусов*. Дескриптор, входящий в данную ЛСГ – *добрые* с лексемами *добрые, общительные, дружелюбные, гостеприимные* и т.п. Не смотря

на общую положительную направленность гетеростереотипов, появляются и отрицательные малочастотные характеристики коммуникативных особенностей белорусов: *высокомерные, грубые*.

ЛСГ *внешнего вида и физических качеств* содержит дескриптор *красивые*. ЛСГ *эмоционально-динамических свойств* образована частотной лексемой – *спокойные* и менее частотными – *веселые* и *быстрые*. Остальные ЛСГ содержат также малочастотные лексеммы – *умные, трудолюбивые, любят отдыхать* и т.п.

Несмотря на то, что обобщенный образ белоруса содержит как отрицательные, так и положительные характеристики (15% и 85% соответственно), в силу преобладания все же положительной оценки составляем портрет белоруса: *добрые, красивые, спокойные*.

Таким образом, как ауто-, так и гетеростереотипы имеют много общего в отношении коммуникативных качеств (*добрые*), эмоционально-динамических свойств (*веселые, спокойные*), общего стиля активности (*трудолюбивые*), интеллектуальных свойств (*умные*). Совпадение характеристик в ауто- и гетеростереотипах может рассматриваться как критерий их истинности.

Обратимся к анализу уровней совпадений этнических стереотипов студентов-белорусов и студентов-туркмен о белорусах. Результаты представлены в таблице 1.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что аутостереотипы студентов-белорусов и гетеростереотипы студентов-туркмен в отношении белорусов от 1 к 3-4 курсам приобретают положительную динамику. Положительная динамика проявляется в увеличении коэффициента совпадения стереотипов в отношении ЛСГ *коммуникативных качеств, общего стиля активности и эмоционально-динамических свойств*. В отношении ЛСГ *внешнего вида и физических качеств* наблюдается снижение уровня

коэффициента совпадения этнических стереотипов. ЛСГ *интеллектуальных способностей* изменения не претерпела.

Таблица 1.

Уровни совпадений этнических стереотипов студентов-белорусов и студентов-туркмен о белорусах

ЛСГ	Студенты 1 курса		Студенты 3-4 курсов	
	Коэффициент совпадений, W	Уровень	Коэффициент совпадений, W	Уровень
Коммуникативные свойства	0,32	выше среднего	0,73	высокий
Внешний вид и физические качества	0,14	ниже среднего	0,08	низкий
Общий стиль активности	—	нет совпадений	0,08	низкий
Эмоционально-динамические свойства	—	нет совпадений	0,22	средний
Интеллектуальные способности	0,08	низкий	0,06	низкий

Обратимся к анализу этнических стереотипов студентов-белорусов и студентов-туркмен 1 курса о туркменах. Образ туркмена в представлении студентов 1 курса обеих культурных групп нельзя назвать многокомпонентным ввиду небольшого количества частотных лексем. Так, аутостереотипы в отношении представителя туркменской культуры сосредоточены, в основном, на указании их *коммуникативных особенностей*: дескриптор *добрые* (преимущественно положительный) и лексема *уважение* – 7 словоупотреблений. ЛСГ *внешнего вида и физических качеств* представлена дескриптором *красивый* с малочастотными лексемами *сильный* и *чистоплотный*. Образ туркмена в представлении студентов-туркмен 1 курса дополняется дескриптором *активные*, а также лексемами *веселые*, *шумные* и *независимые*. Таким образом, дескрипторы, составляющие автопортрет туркмена – *добрые*, *красивые* и *активные*.

Представления о типичном туркмене у студентов-белорусов 1 курса объединяются в ЛСГ *коммуникативных свойств, внешнего вида и физических качеств*, а также *эмоционально-динамических, рефлексивных* и *интеллектуальных свойств*. Стоит отметить, однако, преобладание негативных гетеростереотипов, что во многом может объясняться небольшим периодом взаимодействия студентов (43% положительных и 57% отрицательных лексем). Данный вывод находит подтверждение в имеющихся эмпирических исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов, в которых выяснилось, что редкое общение между представителями разных социальных групп приводит к более негативным гетеростереотипам [16]. Так, ЛСГ *коммуникативных свойств* содержит преимущественно лексемы негативного характера (*наглые, непонятные, неуважение*). ЛСГ *внешнего вида и физических качеств* представлена дескриптором *черные волосы* и малочастотной лексемой *кожаная куртка*. Образ туркмена дополняется лексемами *очень громкие, гордые, кальян* и т.п. Портрет туркмена в гетерохарактеристиках студентов-белорусов 1 курса выглядит следующим образом: туркмены *наглые, непонятные*, имеют *черные волосы* и *носят кожаную куртку*.

Рассмотрим стереотипные представления респондентов 3-4 курсов о туркменах. Образ туркмена в восприятии студентов-туркмен, обучающихся на 3–4 курсах, содержит характеристики, входящие в ЛСГ *коммуникативных качеств, динамических свойств, общего стиля активности, рефлексивных свойств, внешнего вида и физических качеств, интеллектуальных свойств* и *волевых качеств*. Данные ЛСГ образованы многочисленными позитивными дескрипторами, среди которых *гостеприимные, воспитанные, трудолюбивые, красивый, чистоплотные, умные, характерные*. Данные лексемы составляют ядро аутохарактеристик. Автопортрет дополняется наличием характеристик, связанных с указанием *досуга, увлечений* [8].

В отношении гетеростереотипов студентов-белорусов 3-4 курсов в отношении туркмен необходимо отметить преимущественно позитивную направленность характеристик (82%). Заметим, что характеристики белорусских респондентов 1 курса преимущественно негативные. Положительная динамика в содержательном изменении гетеростереотипов может быть связана с увеличением периода взаимодействия, расширением контактов студентов-белорусов и студентов-туркмен, что в свою очередь подтверждается увеличением количества характеристик коммуникативной сферы туркмен. Дескриптор, образующий ЛСГ коммуникативных качеств, – *добрые*; лексемы – *приветливые, милые, но наглые*. ЛСГ эмоционально-динамических свойств содержит полярные ассоциаты – *веселые* (частотная лексема), *активные* вплоть до *вспыльчивости* с одной стороны, *тихие* и *замкнутые* с другой. Образ туркмена в восприятии белорусских студентов дополняется лексемами *ответственные, уверенные в себе, богатые*. Таким образом, самыми частотными лексемами гетеростереотипов являются лексемы *добрый* и *веселый*, которые отражают образ типичного туркмена в представлении студентов-белорусов 3-4 курсов.

Обратимся к рассмотрению уровней совпадений ауто- и гетеростереотипов студентов-белорусов и студентов-туркмен о туркменах (таблица 2).

Из таблицы 2 следует, что у студентов-белорусов и студентов-туркмен в отношении стереотипов о туркменах существует положительная динамика. Так, следует специально отметить, что в отношении ЛСГ коммуникативных качеств, внешнего вида и физических качеств и эмоционально-динамических свойств туркмен наблюдается значительное увеличение уровня коэффициента совпадения этнических стереотипов.

Таблиця 2.

Уровни совпадений этнических стереотипов студентов-белорусов и студентов-туркмен о туркменах

ЛСГ	Студенты 1 курса		Студенты 3-4 курсов	
	Коэффициент совпадений, W	Уровень	Коэффициент совпадений, W	Уровень
Коммуникативные свойства	–	нет совпадений	0,52	высокий
Внешний вид и физические качества	–	нет совпадений	0,06	низкий
Общий стиль активности	–	нет совпадений	–	нет совпадений
Эмоционально-динамические свойства	–	нет совпадений	0,24	средний
Рефлексивные свойства	–	нет совпадений	–	нет совпадений

Таким образом, проведенное исследование этнических стереотипов представителей разных культурных групп позволяет сделать следующие выводы:

1. Ассоциативные поля респондентов содержательно представлены большим количеством стереотипов о представителях культуры, чем стереотипов, связанных с характеристикой культуры.

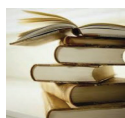
2. У студентов-белорусов и студентов-туркмен независимо от курса обучения аутостереотипы преимущественно положительные.

3. У студентов-белорусов 1 курса гетеростереотипы преимущественно отрицательные, а на 3-4 курсах преимущественно положительные, а у студентов-туркмен 1 и 3-4 курсов гетеростереотипы приобретают амбивалентность.

3. Если студенты-белорусы 1 курса воспринимают туркменских студентов через *коммуникативные качества*, а 3–4 курсов через *коммуникативные и эмоционально-динамические свойства*, то студенты-туркмены независимо от курса обучения воспринимают белорусов через

коммуникативные качества и внешний вид, физические качества.

4. Уровни коэффициентов совпадений этнических стереотипов студентов в отношении образа белоруса и туркмена приобретают положительную динамику.



Литература:

1. Анисимова Е. А. Этнические стереотипы белорусских, польских и русских студентов / Е. А. Анисимова, К. В. Вербова // Весн. Гродз. дзярж. ун-та імя Я. Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2003. – № 4. – С. 87-97.

2. Варнер Е. С. Представления белорусских студентов о своей культурной группе / Е. С. Варнер, О. Г. Митрофанова // Актуальные проблемы психологии развития личности : материалы междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 3–4 окт. 2013 г. / редкол. : Л. М. Даукша [и др.]; под науч. ред. М. М. Карнелович. – Гродно : ГрГУ, 2013. – С. 211-215.

3. Григорьев А. А. Проблемы количественного анализа в сопоставительных исследованиях ассоциативных полей / А. А. Григорьев, М. С. Кленская // Языковое сознание и образ мира : колл. моногр. ; под ред. Н. В. Уфимцевой. – М. : Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 313-318.

4. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России / В. В. Гриценко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 252 с.

5. Кобозева И. М. Немец, англичанин, француз и русский : выявление стереотипов национальных характеров через анализ коннотаций этнонимов / И. М. Кобозева // Вестник Московского университета. Сер. 9. – 1995. – № 3. – С. 103-116.

6. Леонтьев А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. В 2 т., Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251-261.

7. Малышева Н. Г. Образ России в многополярном мире : кросс-культурный анализ / Н. Г. Малышева, Т. Г. Стефаненко, О. А. Тихомандрицкая // Вестник Московского университета. Сер. 14. – 2012. – № 1. – С. 61-73.

8. Митрофанова О. Г. Восприятие своей и чужой культурной группы в процессе межкультурного взаимодействия студентов / О. Г. Митрофанова // Весн. Гродз. дзярж. ун-та імя Я. Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2012. – № 2. – С. 149-154.

9. Митрофанова О. Г. Социально-психологические особенности межкультурного взаимодействия (на примере белорусских, китайских и туркменских студентов) / О. Г. Митрофанова // Язык. Общество. Проблемы межкультурной коммуникации : материалы Междунар. науч. конф., Гродно, 20–21 марта 2012 г. : в 2 ч. / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол. : Л. М. Середа (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2012. – Ч. 1. – С. 85-89.

10. Митрофанова О. Г. Представления туркменских студентов о студентах-белорусах / О. Г. Митрофанова // Актуальные проблемы социальной психологии : сб. науч. тр. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : Т. В. Гормоза (отв. ред.), Я. Л. Коломинский, А. Л. Пергаменщик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2014. – С. 193-195.

11. Митрофанова О. Г. Психологические барьеры межкультурного взаимопонимания студентов-белорусов и студентов-туркмен / О. Г. Митрофанова // Культура. Взаимодействие. Диалог : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол. : Л. М. Даукша (гл. ред.), А. В. Ракицкая (зам. гл. ред.). – Гродно : ГрГУ, 2015. – С. 197-202.

12. Палкин А. Д. Ассоциативный эксперимент как способ кросс-культурного исследования образов сознания / А. Д. Палкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 81-90.

13. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур : методология и методы исследования этнической и кросс-

культурной психологии. Психология этнической толерантности / Л. Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2003. – 718 с.

14. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.

15. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: уч. д / вузов по спец. «Психология» / Т. Г. Стефаненко. – М. : Ин-т психологии РАН : Лит. агенство «Акад. Проект», 1999. – 320 с.

16. Miller D. A. Effects of intergroup contact and Polit. Predispositions on prejudice: role of intergroup emotions / E. R. Smith, D. M. Mackie // Group Processes & Intergroup Relations. – 2004. – Vol. 7. – P. 221-237.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Одінцова А.М.

Психологічна традиція дослідження конфліктів є найбільш розвиненою зі всіх наукових дисциплін і налічує декілька наукових підходів. Історично першим сформувався психодинамічний підхід з інтрапсихічною інтерпретацією конфлікту (А. Адлер, Е. Еріксон, З. Фройд, К. Хорні). Представники цього підходу розуміли соціальні взаємини (відносини, поведінку) як форму реалізації внутрішньоособистісних проблем і конфліктів. Для засновника психоаналізу, З. Фрейда, конфлікт – це патологічний стан, жага до самознищення. В концепції А. Адлера, конфліктна особистість прирівнюється до невротичної особистості, важке дитинство формує стилі поведінки, людина звертається до них, як до захисних механізмів для своєї самооцінки. К. Хорні вважала основним джерелом конфлікту несформованість здатності вирішувати власні внутрішні проблеми, яка притаманна, більшою мірою, тривожним особистостям. На відміну від попередників, Е. Еріксон бачив у конфлікті не тільки негативні наслідки

для особистості, а й позитивні моменти, прирівнюючи конфлікт до вікової кризи, чи кризи взагалі.

Представники ситуаційного підходу досліджували конфлікт, як реакцію на зовнішню ситуацію (А. Бандура, Дж. Доллард, М. Дойч, Л. Дуб, Н. Міллер, М. Шеріф). Американські дослідники минулого століття Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер, А. Бандура присвятили свої дослідження темі агресії та її фрустраційній детермінації, стримування та заміщення агресії. В результаті плеяди експериментів було створено концепцію соціального наuczіння, в основі якої є ідея, що стратегії поведінки людей у конфлікті це результат закарбованого досвіду.

Найбільший вклад в експериментальну конфліктологію зробив американський психолог М. Дойч. Цей дослідник розробив теорію кооперації та конкуренції яка втілилася у «закон соціальних відносин». Сутність закону соціальних відносин полягає в наступному твердженні – характерні процеси та ефекти, що викликані певним типом соціального відношення, мають тенденцію викликати цей тип відношення [5]. Для групи з кооперативним стилем взаємодії характерні такі особливості як, співдружність, відкрита комунікація, чуттєвість до взаємних цілей та інтересів. У групі де домінує конкуренція – тактика примусу, погрози, хитрість, орієнтація на відмінність цілей та інтересів.

Конфлікт як когнітивний феномен розглядають представники когнітивного підходу (У. Клар, К. Левін, В. Мясіщев, В. Мерлін, Ф. Хайдер). За основу когнітивного підходу в конфліктології була взята концепція відомого психолога німецького походження К. Левіна. Дослідник розглядав конфлікт як ситуацію, в якій на людину діють (впливають, керують нею) протилежно спрямовані, одночасно діючі сили приблизно рівної величини (значущості) – «наближення – наближення», «уникнення – уникнення», «наближення – уникнення», «подвійне наближення – уникнення».

Засновником когнітивного підходу та незалежним продовжувачем досліджень К. Левіна був психолог австрійського походження Ф. Хайдер, який аналізував балансні та небалансні стани у стосунках людей. Ним була висунута гіпотеза, що всі люди так чи інакше прагнуть балансу, і в такому разі конфлікт – це неможливість досягнути балансу. Свою концепцію Ф. Хайдер представив у вигляді схем [6].

Схеми балансних стосунків:

– людина (Person) яка відчуває симпатію до іншої людини (Other), яка щось робить (X) і це (X) оцінюється (Person) як позитивне;

– «Person» негативно ставиться до «Other», який робить «X» і це «X» оцінюється «Person» як негативне.

Схеми стосунків, в яких порушений баланс:

– якщо «Person» позитивно ставиться до «Other», проте негативно до «X»;

– якщо «Person» негативно ставиться до «Other», проте позитивно до «X».

У результаті досліджень, Ф. Хайдер виокремив варіанти які використовують люди для відновлення балансу у стосунках:

– «Person» змінює відношення до «Other», або змінює відношення до «X»;

– «Person» починає думати, що «Other» не відповідає за «X», єдність трикутника рушиться, не має дисбалансу;

– «Person» вирішує ситуацію за рахунок диференційованого погляду на «Other»: «Other» має позитивні та негативні риси – негативне відношення «Person» переноситься на негативну рису «Other» і баланс встановлюється.

Проте є частина ситуацій, за яких балансу досягти ще важче чи зовсім не можливо:

– «Person» та «Other» бажають мати/володіти одним і тим самим «X», хтось мусить поступитися, виникає конфлікт;

– «Person» та «Other» одночасно намагаються уникнути «X», та це можливо лише для одного з них;

– «Person» та «Other» повинні діяти чи відноситися до «X» однаково, проте їх відношення різні, у цій ситуації хтось повинен змінити ставлення чи відмовитися від «X» інакше відбудеться конфлікт.

Кожний із класичних підходів психологічної науки ініціював пошук феноменології, який відповідає теоретичним уявленням та зробив власний внесок у розуміння та опис емоційного, поведінкового та когнітивного виміру конфлікту.

Сучасні тенденції в підході до конфлікту орієнтуються на практичне застосування та підвищення кількості практичних розробок за такими напрямками: превентивні заходи (передбачення), засоби вирішення та керування конфліктом, усунення наслідків конфліктної взаємодії.

Основним превентивним засобом у міжособистісній взаємодії є уникнення конфліктогену який проявляється у словах, діях (чи відсутності дій), які можуть привести до конфлікту. Білоруський соціолог та психолог В. Шейнов виокремлює три типи конфліктогенів: прагнення до переваги, прояви агресивності та егоїзму [4]. У міжособистісному спілкуванні прояви прагнення до переваги одним з партнерів мають такі ознаки: відкриті прояви (накази, погрози, критика, обвинувачення, глузування, сарказм), поблажливе ставлення, хвастощі, категоричність, нав'язування власних порад, приховування інформації, порушення етики, обман, перекладання відповідальності на іншу людину, прохання позичити гроші.

Що стосується заходів у вирішенні та керуванні конфліктною взаємодією, на сьогоднішній день у практичних психологів, популярністю користується метод Томаса-Кілмена. Створена ними система дає змогу скласти для кожної людини власний стиль вирішення конфлікту: уникнення, пристосування, компроміс, конкуренція, співпраця [3].

Уникнення – стиль поведінки в конфлікті, при якому людина не відстоює власні позиції та права, не співпрацює задля вирішення проблеми або взагалі, ухиляється від вирішення конфлікту. Уникнення – це відсутність як прагнення до кооперації, так і тенденції до досягнення власних цілей. Цей підхід реалізується тоді, коли людина не відстоює свої права, не співпрацює з метою вирішення проблеми або просто ухиляється від конфлікту. Цю тактику за краще використовувати коли вирішується не надто важливе питання або коли становище безвихідне. Не дивлячись на те, що багато хто вважає ухилення слабкістю, часто така «відстрочка» може стати шансом залагодити ситуацію.

Пристосування (поступки) – стиль поведінки в конфлікті, при якому людина діє спільно з опонентом, не намагаючись відстояти власні інтереси. Цю стратегію слід використовувати, коли результат важливіший для партнера. Також цей стиль є корисним в тих ситуаціях, коли партнер має більшу владу. Поступаючись, погоджуючись або жертвуючи власними інтересами, людина може пом'якшити ситуацію.

Компроміс – це часткове вирішення та задоволення власних бажань при частковому задоволенні бажань (інтересів) опонента. Використовуючи стиль компромісу, людина трохи поступається власними інтересами, щоб задовольнити їх в іншому. Інша сторона робить те саме. Такі дії можуть певною мірою нагадувати співробітництво. Однак компроміс досягається на більш поверхневому рівні порівняно із співпрацею. Компроміс часто є вдалим відступом чи навіть останньою можливістю прийти до певного рішення.

Конкуренція (суперництво) – цей стиль поведінки використовує активна людина, яка бажає вирішувати конфлікти власним шляхом. Вона не надто зацікавлена у співробітництві з іншими людьми, натомість є здатною на вольові рішення. Згідно опису К. Томаса, вона намагається, в першу чергу, задовольнити власні інтереси за рахунок чужих, примушуючи інших людей приймати власний варіант

вирішення проблеми. Задля досягнення мети вона використовує свої вольові якості. Це може бути ефективним стилем в тому випадку, коли людина має певну владу. Однак це не той стиль, який ефективно можна використовувати в спілкуванні між людьми. Наведемо кілька прикладів випадків, коли можна використовувати стиль суперництва: результат є дуже важливим для особи; людина має певний авторитет для прийняття рішення і є очевидним, що це рішення є найкращим; коли немає іншого виходу; людина не може показати, що вона розгубилася.

Співпраця (вирішення проблем) – людина активно діє в ситуації вирішення конфлікту та відстоює власні інтереси, проте намагається співпрацювати з іншим. Учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін. Слідуючи такому стилю, людина бере активну участь у вирішенні конфлікту, але при цьому намагається співпрацювати з опонентом. Цей стиль вимагає складної та тривалої роботи, оскільки спочатку відкриваються потреби, інтереси всіх сторін конфлікту, а потім проходить активне їх обговорення. Для успішного використання стилю співробітництва необхідно витратити певний час на пошук прихованих інтересів іншої сторони.

Стиль поведінки у кожному окремому конфлікті визначається за двома біполярними параметрами: 1) активні – пасивні; 2) спільні – індивідуальні дії у вирішенні конфлікту. Якщо реакція людини на конфлікт є пасивною – вона буде намагатися вийти з такої ситуації (стилі уникнення чи пристосування). У випадку активної реакції – будуть здійснені спроби вирішення конфлікту (конкуренція чи співпраця). Якщо особа віддає перевагу спільним діям з другим учасником конфлікту вона обере стиль співпраці чи пристосування. Для людини яка воліє діяти індивідуально є два шляхи: шукати власний спосіб вирішення проблеми (конкуренція), чи ухилитися від її вирішення (стиль уникнення). Кожна людина може певною мірою

використовувати всі ці стилі, хоча зазвичай має власні пріоритети. Крім того, певні стилі можуть бути більш ефективними для вирішення конфліктів певного типу.

Дослідженню засобів покращення спілкування та збереження гарних міжособистісних стосунків присвячені роботи Р. та К. Вердерберів, Д. Дена, М. Дойча та Є. Мелібруди.

Д. Дена пропонує чотирьох-кроковий метод покращення взаємостосунків у вигляді поступового створення домовленості між конфліктуючими. Цей метод має користь як для психологів та, зокрема, медіаторів, так і для пересічних громадян.

На першому етапі обидві сторони повинні висловити бажання вступити у конструктивний діалог з метою вирішення конфліктної ситуації. При цьому розробляються та приймаються правила ефективного спілкування, які задовольнятимуть обидві сторони.

Другий етап – підготовка умов для успішної взаємодії, яка включає в себе підбір зручного та вільного часу, комфортної атмосфери, відсутність сторонніх, збереження приватності.

Третій крок присвячений власне діалогу, який будується за наступною схемою:

1) вступна частина (медіатор висловлює вдячність сторонам за бажання успішно вирішити конфлікт, нагадує прийняті правила);

2) запрошення до розмови (медіатор просить сторони по черзі висвітлити сутність конфліктної ситуації яка виникла);

3) діалог;

4) «прорив» (обопільний пошук рішення).

На останньому етапі сторони формулюють в письмовій чи усній формі договір, що включає в себе прийняті рішення під час «прориву» [1]. Важливою умовою, що забезпечує ефективно здійснення чотирьох-крокової моделі, є прийняття та виконання сторонами конфлікту двох основних правил: не

перебивати один одного та не йти від розмови, навіть якщо виникають такі бажання. Отже, незважаючи на достатнє висвітлення конфліктології в науковій літературі, досі залишаються відкритими питання щодо значення конфліктів в житті особистості, засобів поліпшення перебігу проблемної ситуації та усунення її наслідків.

В своїй роботі ми спираємося на наступні теоретичні узагальнення. Конфлікт – це таке відношення між суб'єктами соціальної взаємодії, що характеризується їх протиставленням на основі протилежно спрямованих мотивів (потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) або суджень (думок, поглядів, оцінок і т. п.).

Характерними особливостями конфлікту є:

1) невизначеність результату, тобто жоден з учасників конфлікту свідомо не знає рішень, які приймають інші учасники; відмінність цілей, як розбіжність інтересів різних сторін, так і багатосторонні інтереси однієї людини;

2) конфлікт – явище усвідомлене, обдумане дія (в суспільстві все, включаючи і конфлікти, здійснюється не з суворої, об'єктивно обумовленої приреченості, а з усвідомленням людьми своїх дій, можливістю їх суб'єктивного коригування). Володіючи розумом і здатністю до самосвідомості, людина більшою мірою вільна у виборі напрямів діяльності, може регулювати своє ставлення;

3) конфлікт – явище поширене. Конфлікти неминучі як невід'ємний компонент розвитку суспільства і людини;

4) конфлікт – це така взаємодія, яка має форму протистояння, зіткнення, протиставлення особистостей або громадських сил, інтересів, поглядів, позицій, щонайменше двох сторін. У процесі розгортання конфлікту мають місце дії і контрдії, оскільки здійснення намірів учасників конфлікту неминуче пов'язане з втручанням у справи іншої сторони (або сторін), нанесенням їй певного збитку, подоланням опору, створенням перешкод, які заважають досягти поставленої мети;

5) **конфлікт** – прогнозоване явище, яке можливо регулювати. Це можна пояснити самою природою виникнення конфліктних зіткнень, формами взаємодії сторін, що беруть участь у них, зацікавленістю в результаті і наслідках протиборства.

За кількістю суб'єктів конфліктної взаємодії розрізняють наступні види конфліктів:

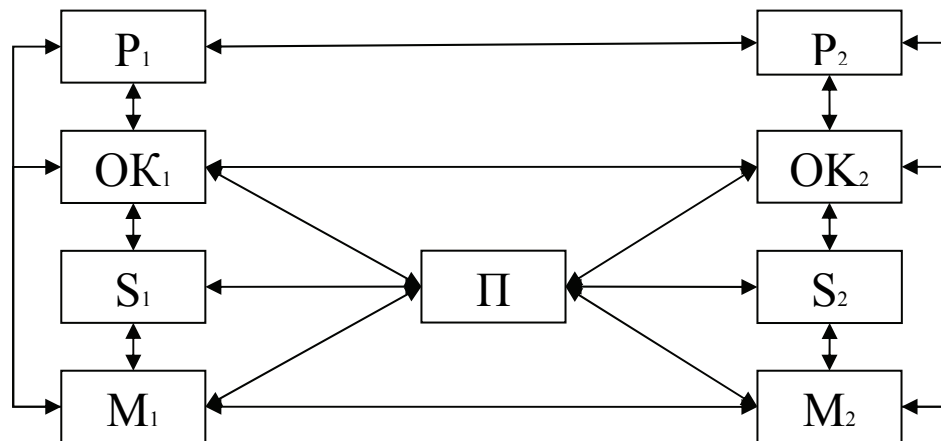
1) **внутрішньоособистісні конфлікти** – конфлікти пов'язані із зіткненням протилежно спрямованих мотивів особистості;

2) **міжособистісні конфлікти** – суб'єктами конфлікту виступають дві особистості;

3) **конфлікти «особистість-група»** – з одного боку суб'єктом конфлікту виступає особистість, а з іншого – група (мікрогрупа);

4) **міжгрупові конфлікти** – суб'єктами конфлікту виступають малі соціальні групи або мікрогрупи.

Структуру будь-якого конфлікту можна представити у вигляді схеми.



П – предмет конфлікту; S1, і S2 – сторони конфлікту (суб'єкти конфлікту); ОК1 і ОК2 – образи предмета конфлікту (конфліктної ситуації); M1 і M2 – мотиви конфлікту; P1 і P2 – позиції конфліктуючих сторін.

Рис. 1. Структура конфлікту

Предмет конфлікту – це те, через що виникає конфлікт.

Сторони конфлікту – це суб'єкти соціальної взаємодії, що знаходяться в стані конфлікту або ж явно чи неявно підтримують конфліктуючих.

Образ конфліктної ситуації – це відображення предмета конфлікту у свідомості суб'єктів конфліктної взаємодії.

Позиції конфліктуючих сторін – це те, про що вони заявляють один одному в ході конфлікту або в переговорному процесі.

Мотиви конфлікту – це внутрішні спонукальні сили, які підштовхують суб'єктів соціальної взаємодії до конфлікту (мотиви виступають у формі потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань).

Причини конфлікту – це явища, події, факти, ситуації, які передують конфлікту і, за певних умов діяльності суб'єктів соціальної взаємодії, викликають його.

Серед величезної безлічі причин конфліктів, насамперед, виокремимо так звані загальні причини, які проявляються так чи інакше практично у всіх виникаючих конфліктах. До них можна віднести наступні причини:

- соціально-політичні та економічні причини, пов'язані з соціально-політичною та економічною ситуацією в країні;
- соціально-демографічні чинники відображають відмінності в установах і мотивах людей, обумовлені їх статтю, віком, приналежністю до етнічних груп та іншого;
- соціально-психологічні чинники відображають соціально-психологічні явища в соціальних групах: взаємини, лідерство, групові мотиви, колективні думки, настрої і т. п.

Індивідуально-психологічні чинники відображають індивідуальні психологічні особливості особистості (здібності, темперамент, характер, мотиви і т. п.).

Етапи конфлікту відображають суттєві моменти, що характеризують розвиток конфлікту від моменту його виникнення і до вирішення. Тому знання основного змісту кожного з етапів конфлікту важливо для його прогнозування, оцінки та вибору технологій управління цим конфліктом.

Основні етапи конфлікту:

1. Виникнення і розвиток конфліктної ситуації. Конфліктна ситуація створюється одним або кількома суб'єктами соціальної взаємодії і є передумовою конфлікту.

2. Усвідомлення конфліктної ситуації хоча б одним з учасників соціальної взаємодії і емоційне переживання ним цього факту. Наслідками і зовнішніми проявами подібного усвідомлення і пов'язаних з ним емоційних переживань можуть бути: зміна настрою, критичні і недоброзичливі висловлювання на адресу свого потенційного противника, обмеження контактів з ним і т. п.

3. Початок відкритої конфліктної взаємодії. Цей етап виражається в тому, що один з учасників соціальної взаємодії, який усвідомив конфліктну ситуацію, переходить до активних дій (у формі демаршу, заяви, попередження і т. п.), спрямованих на нанесення шкоди «опоненту». Інший учасник при цьому усвідомлює, що дані дії спрямовані проти нього, і, у свою чергу, робить активні дії у відповідь проти ініціатора конфлікту.

4. Розвиток відкритого конфлікту. На цьому етапі учасники конфлікту відкрито заявляють про свої позиції і висувають вимоги. Разом з тим вони можуть не усвідомлювати власних інтересів і не розуміти суті і предмету конфлікту.

5. Вирішення конфлікту.

В нашому дослідженні ми зосередимо увагу на психологічних особливостях конфліктних особистостей юнацького віку. Віковий період психологічного розвитку студента відповідає п'ятій фазі життєвого розвитку людини – рання дорослість, з періодизації Дж. Бірена [2]. Соціальна ситуація розвитку студента породжує суперечність між ідентифікацією та індивідуалізацією його особистості серед оточення. Юнаки прагнуть до незалежності, самостійності, захищають своє право на індивідуальність. Активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність, посилюється прагнення

свідомо будувати свою поведінку відповідно до існуючих суспільних норм і вимог. Результатом взаємодії процесів індивідуалізації та ідентифікації є диференціація розумових здібностей та інтересів, розвиток інтегральних механізмів самосвідомості, вироблення світогляду, життєвої позиції.

Провідною діяльністю для студента виступає навчально-професійна діяльність. Центральним новоутворенням особистості у ранній юності є готовність до життєвого самовизначення, осередком якого є професійний вибір. Юнацькому спілкуванню притаманні дві протилежні тенденції: розширення його сфери та зростаюча індивідуалізація.

Поведінка особистості в конфліктній ситуації визначається насамперед її індивідуально-психологічними особливостями, які розуміються як неповторна своєрідність психіки людини. Індивідуальні особливості особистості найяскравіше виявляються в темпераменті, характері та здібностях, у пізнавальній, емоційній, вольовій діяльності, потребах та інших процесах. Конфліктна ситуація визначається як така, що становить перешкоду для досягнення поставленої мети хоча б одного з учасників взаємодії. Конфліктна ситуація обов'язково передбачає суперечливі позиції сторін із будь-якого приводу, прагнення до протилежних цілей, використання різних засобів для їх досягнення, розбіжність інтересів, бажань.

В період з 2016 по 2017 роки нами було проведено констатувальний експеримент, метою якого було визначити особистісні риси особистостей юнацького віку з домінуванням певного стилю поведінки в конфлікті.

В експериментальному дослідженні взяли участь студенти Херсонського державного університету віком від 17 до 20 років. Загальна кількість досліджуваних 80 студентів.

Умовно констатувальний експеримент було розділено на 4 етапи:

- визначення домінуючих стилів поведінки під час конфлікту в обраній вибірці;
- визначення особистісних рис досліджуваних;
- пошук статистично значущих зв'язків між особистісними рисами та домінуючим стилем поведінки;
- розробка рекомендацій відповідно до отриманих даних.

З метою визначення домінуючих стилів поведінки під час конфлікту нами була проведена методика К. Томаса діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки, в адаптації Н.В. Гришиної.

Було з'ясовано, що найбільша кількість опитаних – 28 студентів обирають найчастіше стратегію суперництва. Для цих досліджуваних є характерною змагальна взаємодія, не орієнтована на обов'язковий збиток іншій стороні. Такі люди максимально орієнтовані на перемогу в конфлікті і мінімально зважають на потреби інших. Сторона конфлікту, що застосовує стиль суперництва, намагається нав'язати іншим свій варіант вирішення спірних питань. Власна перемога бачиться як поразка супротивника. На переговорах застосовується тактика тиску й погроз, робляться спроби поставити під сумнів компетентність опонентів, вишукується слабке місце в їхній аргументації, як правило, спостерігається схильність до безапеляційних заяв, негативного ставлення до тих, хто має іншу думку.

На другому місці, за кількістю опитаних, в яких домінує цей стиль поведінки, знаходиться компроміс. Цей стиль обрали 20 опитаних. Компроміс (порозуміння) – пошуки балансу взаємних поступок і надбань. Прагнучи порозумітися, сторони погоджуються на часткове задоволення своїх потреб, щоб зберегти стосунки й отримати хоча б щось. При цьому підкреслюється спільність інтересів. Іноді компроміс є останньою можливістю прийняти певне рішення.

14 опитаних студентів обирають співпрацю. Цей стиль конфліктної взаємодії орієнтується на якнайповніше

задоволення інтересів усіх учасників конфліктної ситуації. Інтереси іншої сторони визнаються частиною проблеми. Суперечності відверто обговорюються, спільно з іншою стороною наполегливо шукається розв'язання спірної проблеми. Виявляються приховані інтереси, вишуковуються резерви та ресурси для їх задоволення.

Трохи менше студентів, а саме 10 осіб, обирають стиль пристосування – це жертвування інтересами справи задля підтримання й поліпшення стосунків з іншою людиною. «Поступливий» намагається виглядати в очах оточення приємним, добрим, співчутливим, готовим допомогти. Така людина відчуває страх перед несхваленням, перед можливістю бути знехтуваним. Виявляючи до інших знаки поваги та схвалення, «поступливий» очікує такого самого ставлення й до себе. Як правило, він робить усе, щоб усунути саму можливість критики, запобігти загостренню конфліктів.

Найменша кількість опитаних (8 студентів) обрали стиль уникнення як домінуючий. Для них є характерною пасивна поведінка у конфліктній ситуації, що полягає в ігноруванні проблеми або відкладенні свого втручання до «кращих часів». Це прагнення уникати гострих ситуацій і не обговорювати питання, які є предметом суперечок. Тактика присутності без ознак активного втручання, зберігаючи нейтралітет і не розкриваючи своїх поглядів та ставлення до проблеми. Сторонам надається можливість самим зробити вибір і самим нести відповідальність за свій вибір.

Відсоткове співвідношення отриманих результатів представлено на рисунку 2.

Отже, нами був отриманий нормальний розподіл даних, в якому представлені усі стилі поведінки під час конфліктної взаємодії. Найчастіше зустрічаються суперництво і компроміс, найрідше – уникнення і пристосування.

З метою повноцінного аналізу причин виникнення конфліктних форм поведінки у студентів ми скористалися опитувальником Р. Кеттела, який спрямований на

вимірювання 16 факторів (рис) особистості. Особи відрізняються один від одного мірою розвитку та прояву певних рис, що і детермінує особливості індивідуальної поведінки в житті кожного.

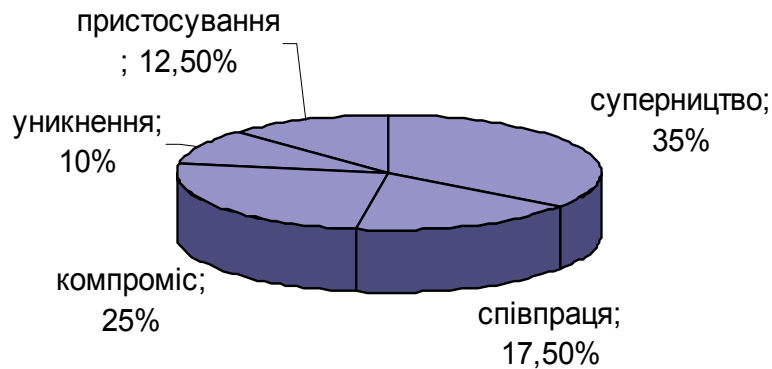


Рис. 2. Основні стилі поведінки у конфлікті

Проте, є риси, які більшою мірою, ніж інші характеризують конфліктну особистість. Серед різних класифікацій «складних особистостей» ми зупинимося на класичній типології Р. Бремсона [3].

Користуючись тридцятирічним досвідом спілкування з різними людьми у приватних фірмах, Р. Бремсон виокремив наступні типи «складних людей»:

- агресивісти – люди, які вербально «нападають» на інших і дратуються, якщо їх не слухають;
- скаржники – особи які нічого не роблять для вирішення проблеми, тому що вважають себе не здатними ні на що або не хочуть брати на себе відповідальність;
- мовчуни – все тримають в собі, завжди відмовчуються;
- надміру поступливі – люди які не вміють відмовляти, проте не виконують власних обіцянок;
- вічні песимісти – через невіру у власні сили завжди відмовляють у проханнях або дуже переживають в разі згоди;
- всезнаючі люди, які бажають щоб оточуючі підтверджували їх статус;

– нерішучі люди, які вагаються в прийнятті рішення і перекладають відповідальність на інших.

Проаналізувавши усі дані, ми виокремили декілька факторів з опитувальника Кеттела, які, на нашу думку, детермінують прояв конфліктних форм поведінки, а саме слабкість «Я», слабкість «над-Я», домінантність, підозрілість, консерватизм, фрустрованість, сизотомію. Проаналізувавши відповіді опитаних, було виокремлено усі вищеперераховані риси, окрім сизотомії.

Так, для опитаних студентів характерні такі «конфліктні» риси поведінки:

– фрустрованість (42,5 %) – зібраний, енергійний, збуджений, дратівливий, має підвищену мотивацію, незважаючи на стомлюваність активний, має слабе почуття порядку, дратівливий;

– домінантність (30 %) – домінування, владність, непоступливість, таку особу можна охарактеризувати як самовпевнену, напористу, агресивну, вперту, конфліктну, норовливу, нестійку, незалежну, грубу, ворожу, похмуру, бунтарну, неслухняну, непохитну, ту яка вимагає захоплення;

– консерватизм (30 %) – людина поважна, має усталені погляди та ідеї, приймає тільки випробуване часом, підозрілий до нових людей, із сумнівом ставиться до нових ідей, терпимо до традиційних труднощів, схильна до моралізації та моралей;

– слабкість «Я» (15 %) – для цих студентів є характерною слабкість, емоційна нестійкість, вони знаходяться під впливом почуттів, мінливі, легко засмучуються, при розладах втрачають силу духу, мінливі у відносинах і нестійкі в інтересах, неспокойні, ухиляються від громадськості, мають тенденцію поступатися, відмовлятися від роботи, не вступають в суперечки в проблематичних ситуаціях, невротичні симптоми, іпохондрія, стомлюваність;

– слабкість «над-Я» (15 %) – схильність поступатися почуттям, незгода із загальноприйнятими моральними

нормами і стандартами, непостійність, гнучкість, мінливість, викликає недовіру, потурає своїм бажанням, недбалий, ледачий, незалежний, ігнорує обов'язки, схильний до впливу випадку та обставин, безпринципний, безвідповідальний, неорганізований, можлива антисоціальна поведінка;

– підозрілість (15 %) – ревнивість, «захист» і внутрішнє напруження, заздрісний, велика зарозумілість, догматичність, затримує свою увагу на невдачах, тиран, вимагає від оточуючих нести відповідальність за помилки, дратівливий, його інтереси звернені на самого себе, обережний в своїх вчинках, егоцентричний.

Діагностика агресивних стилів поведінки у фруструючих ситуаціях проводилася за методикою А. Басса і А. Дарки. Отримані результати дослідження, свідчать, що серед конфліктних стилів поведінки найпоширенішими є:

– почуття провини (67,5 %) – висловлює можливе переконання людини в тому, що вона є поганою, що від неї надходить зло і нещастя, відчуваються докори сумління;

– фізична агресія (45 %) – використання фізичної сили проти іншої особи;

– вербальна агресія (42,5 %) – вираз негативних почуттів як через форму (крик, виск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози);

– підозрілість (27,5 %) – в діапазоні від недовіри і обережності по відношенню до людей до переконання у тому, що інші люди планують і приносять шкоду;

– негативізм (25 %) – опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв, правил і законів.

Серед даних результатів досить високими є показники фізичної та вербальної агресії серед сучасної молоді, що не може не насторожувати, адже це є свідченням низької культури поведінки та спілкування, незнання норм та правил конструктивної взаємодії студентів. Тому заклади вищої освіти повинні, на даному етапі моральної кризи суспільства,

значну увагу приділяти не лише знанням майбутніх фахівців, а й розвитку їх духовної сторони, навчати конструктивним вмінням та навичкам спілкування, розвивати саморегуляцію студентів та самоконтроль своєї поведінки.

В той же час ми спостерігаємо високий відсоток прояву почуття провини серед досліджуваних, що, на нашу думку, детермінує в них розвиток внутрішньоособистісного конфлікту, а також заниженої самооцінки.

Отже, в цілому групу досліджуваних студентів можна характеризувати як активну, життєрадісну, схильну до встановлення соціальних зв'язків, досить впевнену, відверту в почуттях, невитриману, імпульсивну, збудливу, емоційно нестійку, з рухливістю вегетативної нервової системи, з недостатнім самоконтролем, нестабільністю, схильну до конфліктного реагування, оптимістичну, з прагненням руху й дій, з тенденцією до агресивності та ризикованих вчинків.

За індивідуально-типологічними характеристиками досліджуваних студентів переважають:

- активність та товариськість, доброзичливість, зацікавленість у спілкуванні;
- лідерські нахили, заповзятість, прагнення до практичної діяльності у сфері комунікацій;
- схильність бути в центрі уваги, демонстрація бадьорості й оптимізм;
- протистояння усталеній думці;
- глибока емоційність, розуміння стану інших;
- рішучість та цілеспрямованість, підпорядкування людей своєму впливу;
- висловлюють свою думку без хитрощів і підступності;
- прагнення підбадьорити іншого, вселити надію, альтруїзм.

Для переважної більшості досліджуваних студентів характерна екстраверсійна тенденція та зацікавленість у стосунках з оточуючими у поведінці. Разом з цим

спостерігаються характеристики, що вказують на схильність до суперництва у спілкуванні.

З метою визначення впливу особистісних рис на вибір стратегії конфліктної поведінки нами були піддані кореляційному аналізу результати за вищезазначеними методиками. Окремо слід зазначити, що 16-факторний опитувальник Кеттела, описує кожний фактор у вигляді протилежних полюсів, які автор позначав зі знаком плюс чи мінус. Позитивна кореляція відповідає зв'язку з фактором зі знаком плюс, негативна – зі знаком мінус.

У проведеному дослідженні було виявлено такі достовірні кореляційні зв'язки:

Найбільшу кількість кореляційних зв'язків має стратегія конкуренції: негативізм ($r = 0,83$, $p \leq 0,001$); «дипломатичність» (при $r = 0,59$; $p \leq 0,01$); «сила Я» ($r = 0,53$; $p \leq 0,01$); «пармія» – сміливість (при $r = 0,47$; $p \leq 0,05$); підозрілість ($r = 0,47$, $p \leq 0,05$); вербальна агресія ($r = 0,46$, $p \leq 0,05$); вербальна агресія ($r = 0,45$, $p \leq 0,05$); «домінантність» (при $r = 0,42$; $p \leq 0,05$); «харія» – низька чутливість, суворість ($r = -0,42$; $p \leq 0,05$). Отже, люди які частіше обирають стратегію конкуренції під час конфлікту – сильні, емоційно витривалі, схильні до домінування, сміливі, проникливі та мають низьку емоційну чутливість, а також в більшій мірі схильні до прояву фізичної та вербальної агресії, підозрливості та негативізму.

Велику кількість кореляційних зв'язків також має стратегія пристосування: «конформність» (при $r = -0,43$; $p \leq 0,05$); «тректія» – боязкість, нерішучість, не впевнений у власних силах, сором'язливість (при $r = -0,42$; $p \leq 0,05$); «залежність від групи» (при $r = -0,38$; $p \leq 0,05$); «консерватизм» (при $r = -0,35$; $p \leq 0,05$). Отже, стратегія пристосування є протилежною конкуренції і має такі особистісні прояви, як поступливість, нерішучість, невпевненість у своїх силах, терпимість до традиційних труднощів, несаможиттєвості та необхідності групової підтримки.

Стратегія уникнення також має декілька кореляційних зв'язків, а саме: «премсія» – м'якосердя, ніжність, залежність, чутливість (при $r = 0,53$; $p \leq 0,01$); вербальна агресія ($r = 0,49$, $p \leq 0,05$); негативізм ($r = 0,47$, $p \leq 0,05$); почуття провини ($r = 0,45$, $p \leq 0,05$), що виявляє неспроможність людини діяти активно у конфліктній ситуації; «експресивність» (при $r = 0,43$; $p \leq 0,05$); «тректія» – боязкість, нерішучість, не впевненість у власних силах (при $r = -0,41$; $p \leq 0,05$). Отже, особа що ухиляється від конфліктної взаємодії відчуває дискомфорт та провину, схильна до вербальної агресії, характерні риси – нерішучість, чутливість, негативізм та м'якосердя.

Стратегія співпраці має кореляційні зв'язки з наступними показниками: емоційна нестабільність ($r = -0,77$, $p \leq 0,001$); роздратування ($r = -0,75$, $p \leq 0,001$); схильність до брехні ($r = -0,47$, $p \leq 0,05$), «високе супер-его» – висока нормативність, сильний характер, сумлінність (при $r = 0,43$; $p \leq 0,05$); «пармія» – сміливість (при $r = 0,43$; $p \leq 0,05$). Отже, люди які схильні до співпраці з метою позитивного вирішення конфлікту для обох сторін, відрізняються такими психологічними рисами, як сумлінність, щирість, врівноваженість, стійкість, соціальна сміливість та схильність до ризику.

Стратегія компромісу має кореляційний зв'язок з показником «алаксії» – довірливістю (при $r = -0,41$; $p \leq 0,05$). Отже, людина яка наділена такими якостями як відвертість, почуття власної незначущості, терпимість, легкість у знаходженні спільної мови з людьми, скоріше буде користуватися стратегією компромісу ніж інші люди.

Отже, аналіз особливостей емоційного реагування особистості та вибору типу конфліктної стратегії дозволив встановити такі особливості. Стиль поведінки «конкуренція» поєднується з найбільшою кількістю типів емоційного реагування – фізична, непряма, вербальна агресія, негативізм, підозрілість. Стиль поведінки «співпраця» обирають емоційно врівноважені люди. Стиль «уникнення»

співвідноситься переважною кількістю з почуттям провини, негативізмом, вербальною агресією. Такі стилі поведінки в конфлікті, як «компроміс» та «пристосування» пов'язані з незначними проявами емоційного реагування, що не мають статистично значущих взаємозв'язків.

Незважаючи на домінуючий стиль поведінки, рекомендації щодо контролю та усунення конфліктної взаємодії є загальними. Конструктивному рішенню конфлікту можуть сприяти деякі форми спілкування, наприклад: висловлення, що передають те, як особа зрозуміла слова співрозмовника або його дії, і прагнення одержати підтвердження того, що її зрозуміли вірно. Відкриті й особистісні висловлення, що стосуються стану, почуттів і намірів. Інформація, що містить зворотний зв'язок щодо того, як особа сприймає партнера й тлумачить його поведінку.

Створення клімату взаємної довіри й співробітництва. Цьому може сприяти прояв довіри до партнера шляхом готовності відкрити перед ним свою незахищену позицію, прагнення до згоди й взаєморозуміння, небажання використовувати слабкі й уразливі місця супротивника. Конфлікт вирішується більш вдало, якщо обидві сторони зацікавлені в досягненні деякого загального результату, що спонукує їх до співробітництва. Успішне рішення спільних завдань підвищує також ступінь взаємної довіри, що полегшує ризик відкритості в спілкуванні. Це – момент надзвичайної важливості, тому що люди часто навіть не уявляють про можливість співпраці з людиною, з якою перебувають у конфліктних відносинах.

Чим точніше визначення істотних елементів конфлікту, тим легше знайти засоби для ефективної поведінки. Досить бажано, щоб партнери зуміли погодити свої позиції щодо визначення ситуації конфлікту.

Послідовна поведінка, спрямована на подолання конфлікту в цілому, припускає кілька етапів:

1) Вичерпне визначення характеру проблеми, що призвела до конфлікту, допомагає кожному супротивникові оцінити свою поведінку й дії іншого, більш вірно зрозуміти ситуацію, у якій обоє опинилися. Дуже важливо усвідомити точки дотику конфліктуючих сторін і розходження між ними, у більшості випадків розходження по-справжньому не усвідомлюються.

2) Навіть якщо особа точно знає, що їй подобається а що не подобається в поведінці іншого, однаково існує велика ймовірність, що конфлікт, подібний нинішньому, повториться й у майбутньому. Тому важливо зрозуміти причини виникнення конфлікту. Знання цих причин дозволить обмежити число конфліктних зіткнень з даного приводу або взагалі уникнути їх. Серед рекомендацій які надають практичні психологи, можна виокремити наступні:

- повністю і відверто усвідомити для себе, що в діях супротивника здається неприйнятним;
- зрозуміти, які особисті дії в конфліктній ситуації неприйнятні для партнера;
- визначити, що саме стало причиною виникнення конфлікту.

3) Спільне рішення про вихід з конфлікту. Приймаючи таке рішення, необхідно враховувати можливі наслідки кожного зі способів вирішення конфлікту й усвідомлювати, що тільки спільні зусилля зможуть привести до бажаного результату. Важливо дати відповідь на питання які стосуються ймовірних наслідків кожного з можливих шляхів вирішення конфлікту; план дій потрібних для досягнення намічених цілей; вибір способу вирішення конфлікту, який відповідає відчуттю задоволеності та конструктивності.

4) Оцінка ефективності зусиль, початих для вирішення конфлікту. У випадку коли проблему вирішити не вдалося, потрібно повторити всі попередні кроки, намагаючись при цьому усвідомлювати переживання, що виникають як у

випадку успішного вирішення проблеми, так і у випадку, якщо знову не вдасться досягти бажаних результатів.

Відзначимо, що не існує універсальних прийомів, що дозволяють упоратися з будь-якою ситуацією. Описані етапи вирішення конфлікту містять лише деякі вказівки, реалізація яких вимагає від сторін що перебувають у конфлікті, залучення зусиль, уміння, завзятості й доброї волі.

Конфлікти відіграють ключову роль в житті кожної окремої людини, сім'ї, колективу, суспільства. Для того, щоб ефективно та толерантно поводитися в конфліктних ситуаціях, людина повинна знати закономірності їх виникнення, розвитку, етапів та засобів вирішення. Саме тому розділ «Конфліктології» повинен бути включений до навчального процесу освітніх закладів.



Література:

-
1. Психология деловых конфликтов : Хрестоматия. Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «Бахрах-М», 2007. – 768 с.
 2. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – СПб. : прайм-еврознак, 2006. – 651 с.
 3. Скотт Д.Г. Способы разрешения конфликтов. – Режим доступа: http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/638/scott-conflict.pdf
 4. Шейнов В. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В. Шейнов. – Минск : Амалфея, 1997. – 313 с.
 5. Deutsch M. Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research // Journal of Social Issues. – 1994, Vol. 50, No 1. – P. 13–32.
 6. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations / F. Heider. – New York : Wiley, 1958. – 322 p.

СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ СТРУКТУРИ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ В РАННЬОМУ ТА СЕРЕДНЬОМУ ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Олейник Н.О.

Сила та значення самотності відомі людству ще з давніх часів. Незважаючи на соціальні та психологічні особливості, кожна людина знайома з даним переживанням особисто. В історії філософсько-психологічної думки усвідомлення і пояснення проблеми самотності досить багатоманітне: від поклоніння перед нею в Стародавньому Сході до неприйняття в Стародавній Греції, від усвідомлення необхідності самотності для самопізнання людини, її творчого розвитку до розуміння її як прокляття людства.

Аналіз наукових праць і досліджень сучасних авторів показує, що в науці немає єдиного розуміння сутності самотності, її генезису і особливостей протікання, що дозволяє виокремити проблемне поле феномену самотності: як соціально-психологічний феномен (К. Абульханова-Славська, Л. Варава, С. Вербицька, Є. Заворотних, С. Корчагіна, Д. Леонтьєв, Є. Осін, Ж. Пуханова, Л. Старовойтова, Т. Титаренко, Г. Тіхонов); культурно-історичні форми самотності (С. Ветров, О. Данчева, М. Покровський, Ю. Швалб); психологічні особливості самотності на різних вікових етапах (А. Артаманова, О. Долгінова, О. Кірпіков, Л. Ключек, І. Кон, О. Коротеєва, О. Лазарянц, В. Лашук, О. Мухіярова, О. Неумоєва, Н. Перешина, О. Третьякова, Г. Шагівалеєва); опис явищ, близьких до самотності (ізоляція, відокремлення, відчуження, усамітнення) (Л. Ключек, О. Кузнецов, В. Лебедев, М. Мовчан, А. Третьякова, А. Хараш, І. Худякова); гендерні дослідження переживання самотності (О. Грановська, М. Кандиба, Л. Левченко, О. Пагава, В. Сіляєва, Н. Шитова).

В умовах сучасних соціальних трансформацій, не дивлячись на певні кризові обставини суспільства, збільшується також і роль активного ставлення суб'єкта до свого розвитку, важливого значення набуває усвідомлення людиною того, що будуючи власне життя, вона повинна покладатися перш за все на себе. Разом з тим, ще недостатньо виявляється відповідальне ставлення сучасної особистості до власної самоактуалізації (самореалізації).

Психологічне вивчення проблеми самоактуалізації представлено в працях К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, Л. Анциферової, Л. Божович, О. Бондаренко, М. Боришевського, Б. Братуся, І. Булах, Є. Вахрамова Д. Леонтєва, О. Леонтєва, С. Максименка, С. Рубінштейна, В. Русової, В. Татенка, Т. Титаренко та ін. Сучасні дослідження проблеми самоактуалізації, самореалізації та особистісної зрілості представлені в працях вітчизняних вчених: О. Барішевої, В. Бочелюка, Т. Вісковатової, М. Гасюк, Л. Засєкіної, В. Зеленіна, Є. Карпенка, З. Кіреєвої, Л. Кобильнік, В. Подшивалкіної, В. Русової, М. Садової, О. Штепи, О. Яремчук та інших.

Перш ніж перейти до викладу матеріалу, з'ясуємо питання щодо термінів «самотність», «самота» та «одинокість». В англійській мові існує дві форми самотності: екзистенційна самотність, унікальність людського існування, яка визначається англійським словом *solitude*, і гнітюче почуття пустоти в душі людини, яке виникає при недостатній присутності в житті інших людей, – *loneliness* [9].

У той час коли стан самотності (*solitude*) може, хоча і не завжди, суб'єктивно оцінюватися позитивно, стан самотності і почуття самотності (*loneliness*), котре його супроводжує, – це джерело негативних переживань, яке представляє загрозу і для психічного, і для фізичного здоров'я людини. Українська мова, на відміну, наприклад, від англійської, об'єднує *solitude* і *loneliness* в одне слово, і одним терміном наповнює їх

значенням, формуючи у носіїв мови неусвідомлену схильність до однакової емоційної оцінки цих двох понять [1].

У російсько-українському словнику під редакцією М. Зубкова синонімами до російського слова «одинокество» є самота, самотність та самотність [13, с. 333]. На наш погляд, термін «одинокість» відображає в більшій мірі рису характеру особистості та не передає переживання даного явища. У зв'язку з означеними даними ми використовуємо терміни «самотність» та «самота» як слова-синоніми.

Основні труднощі визначення та інтерпретації сутності самотності пояснюються певною обмеженістю в теоретичному усвідомленні самотності як психічного феномену. Так, Ю. Швалб, О. Данчева [15] відмічають, що в науковій літературі має місце змішання таких понять, наприклад, як «самотність», «ізоляція» та «усамітнення».

У даному дослідженні самотність розглядається як широке поняття, що включає в себе такі механізми переживання, як ізоляція, відчуження і усамітнення. Означені переживання мають різні особливості функціонування, але й мають певні подібності в тому аспекті, що є вимірами одного й того ж переживання – самотності.

Термін «ізоляція» розуміється як зовнішньо обумовлене переживання самотності, яке виявляється у фізичній неможливості контактувати з іншими людьми, коли особистість добровільно або вимушено відсторонюється від соціального оточення. Ізоляція як один із вимірів переживання самотності проявляється саме у фізичному та зовнішньому аспектах переживання даного явища.

Термін «відчуження» розуміється як внутрішньо обумовлене переживання самотності, що виявляється у втраті людиною власного «Я», власної суб'єктивності, яка може виявлятися на емоційному, когнітивному та психоемоційному рівні. Відчуження пов'язується з патологічним розвитком переживання самотності, що має деструктивний вплив на особистість людини.

«Усамітнення» розуміється як зовнішньо або внутрішньо обумовлене переживання самотності, яке виявляється у добровільному перебуванні наодинці з собою.

Таким чином, основними параметрами, які дозволяють зіставити і відокремити ці поняття одне від одного, є:

– об'єктивність або суб'єктивність виникнення (ізоляція – як об'єктивне переживання, відчуження – як суб'єктивне переживання, усамітнення – як внутрішньо або зовнішньо обумовлене переживання);

– умови та особливості виникнення (у ситуації ізоляції особистість вимушено або добровільно відгороджується від певних відносин чи об'єктів; у ситуації відчуження особистість втрачає свою індивідуальність або на емоційному, або на когнітивному, або на психоемоційному рівні; у ситуації усамітнення особистість добровільно залишається наодинці з собою);

– спосіб взаємодії з цим переживанням (неможливість впоратися з ситуацією ізоляції може призвести до переживання відчуження; трансформація негативних переживань в позитивні може призвести до усамітнення).

В історії психології існують різноманітні підходи до виділення типів та видів самотності. У залежності від критерію, який обраний за основу класифікації, можна дослідити більш детально природу та функціонування явища самотності. Узагальнюючи теоретичний та емпіричний досвід наукових досліджень, можна наочно представити дані результати (рис.1).

Схематичне зображення підходів до виділення типів самотності та самі типи свідчать про те, що в більшості випадків автори, досліджуючи даний феномен, спираються на такі критерії, як: ставлення (позитивне, негативне), причини виникнення (зовнішні, внутрішні), стан особистості (позитивний, негативний), направленість (інтернальна, екстернальна) та механізми переживання (ідентифікація, відчуження). Дані результати свідчать про те, що феномен

самотності є досить широким явищем у його розумінні, але все ж таки, спільним у вивченні є позитивний та негативний аспекти, які пов'язані з даним переживанням.

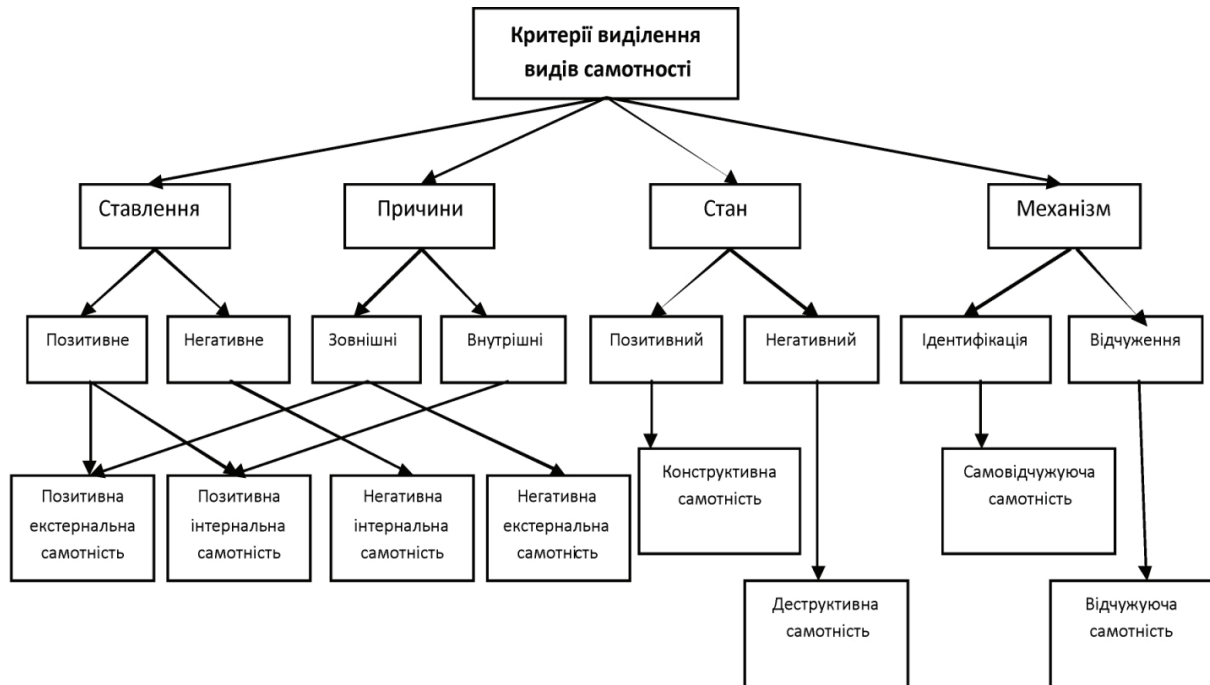


Рис. 1. Основні критерії до виділення видів самотності

Узагальнюючи отримані результати, варто відзначити, що у більшості існуючих психологічних досліджень самотність розглядається як проблема. Існують дані про зв'язки самотності з депресією, тривогою, зловживанням психоактивними речовинами і алкоголем, схильністю до суїциду. Але слід зазначити, що в останні десятиліття вчені розглядають самотність і як позитивний ресурс, котрий потребує подальшої уваги та дослідження.

Роботи, присвячені дослідженню переживань, які сприяють самоактуалізації особистості, майже відсутні. Як відмічає Ф. Василюк, «успішні людські переживання, які ведуть до розвитку, самоактуалізації і удосконалення особистості, в психології аналізуються дуже рідко» [3, с. 372]. Слід вказати, що важливими умовами повноцінного розвитку людини є її усвідомлене прагнення до максимально повного

розкриття та реалізації власних потенційних можливостей, здатність самотійно визначати свій життєвий шлях і досягати поставлених цілей.

Узагальнюючи вивчену літературу, варто відмітити, що самотність розглядається у двох аспектах: позитивному та негативному [2; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 14]. Так, перший, позитивний сенс самотності полягає в тому, що вона є невід'ємною частиною становлення індивідуальності людини. О. Неумоева [10] у своєму дослідженні виокремлює наступні функції позитивного потенціалу самотності: функція самопізнання; функція становлення саморегуляції; функція творчості і самовдосконалення; функція стабілізації психофізичного стану; функція захисту «Я» людини від деструктивних зовнішніх впливів. Негативний характер самотності авторка розглядає в таких аспектах: самотність має властивість підпорядковувати собі інші психічні процеси і стани; самотність порушує внутрішню цілісність особистості; самотність може бути механізмом психологічного захисту.

Враховуючи дуалістичність феномену самотності (позитивний та негативний аспекти) і недостатність у вивченні його категоріального апарату, запропоновано теоретичну модель переживання самотності з метою її емпіричної перевірки. Припущено, що самотність як суб'єктивне переживання можна розглядати як системне утворення, оскільки феномен самотності не можна зводити лише до афективних складових і розуміти як певне почуття або стан. Самотність є переживанням і може супроводжуватися як різноманітними почуттями (наприклад, ворожість, ревності, задоволеність та інші) та емоціями (наприклад, горе, страх, впевненість, блаженство та інші), так і різноманітними станами (наприклад, стрес, фрустрація, апатія, ейфорія та інші).

Таким чином, на основі принципів та категоріального апарату системного підходу самотність розглянуто як єдину систему, цілісність якої забезпечується тим, що переживання

самотності функціонує на основі взаємодії таких компонентів, як когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційно-вольовий. Дані компоненти переживання виступають елементами (підсистемами) переживання самотності.

Когнітивний компонент переживання самотності спрямований на виконання підготовчої функції в переживанні самотності, котра виражається в інформуванні про перебіг переживання та його наслідки; *емоційний компонент* переживання самотності спрямований на виконання оцінної функції; *поведінковий компонент* забезпечує виконання регулятивної функції та реалізується у певному впливі на означені переживання, а *мотиваційно-вольовий* виконує стимулюючу функцію, яка складається з комплексу мотивів та вольових дій особистості, які виникають як реакція на певні форми вияву переживання самотності та може мати дві форми завершення комплексу переживання самотності – позитивну та негативну.

Перша форма виявляється в мобілізації ресурсів особистості, в пошуках можливостей використання ситуації самотності та є позитивною стороною даного переживання і виступає чинником самоактуалізації особистості (комплекс мотивів удосконалення, саморозвитку, самовираження, самоствердження; комплекс вольових зусиль, які сприяють позитивному переживанню самотності). Механізм самоактуалізації виявляється в тому, що людина використовує такий досвід переживання самотності задля власного вдосконалення. Мотиваційно-вольові аспекти посилюють бажання індивіда досягти особистісного розвитку, саморозуміння та в цілому власної самоактуалізації.

Друга форма виявляється у демобілізації ресурсів особистості, що виражається у порушенні внутрішньої цілісності особистості. Домінування даної форми у переживанні самотності може призвести до дереалізації особистості, що виявляється в тяжких порушеннях, які пов'язують саме з негативним аспектом переживання

самотності, що супроводжується негативним емоціями, почуттями та станами.

Отже, у дослідженні переживання самотності розглядається як системне динамічне утворення, як особлива форма суб'єктивного відображення свого положення в системі «Я-Інші», що виражається: у підготовчій функції, що забезпечує формування уявлення про переживання самотності, сприйняття себе як суб'єкта та формування домінуючої форми ототожнення себе з іншими (як ідентифікація або як відособлення) – *когнітивний компонент переживання самотності*; в оціночній функції, яка забезпечує формування емоційної оцінки та прийняття або неприйняття власних переживань – *емоційний компонент*; у регулятивній функції, яка забезпечує міру активності особистості у переживанні самотності (усамітнення, ізоляція, відчуження) – *поведінковий компонент*; у стимулюючій функції, яка складається з комплексу мотивів та вольових дій особистості, які виникають як реакція на певні форми прояву переживання самотності (мобілізація або демобілізація ресурсів особистості) – *мотиваційно-вольовий компонент*.

З метою вивчення особливостей когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів переживання самотності були застосовані наступні методи:

1. Методика «Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності» (Д. Рассела, М. Фергюсона) (Модифікована шкала вимірювання самотності UCLA) (University California Los-Angeles) – для встановлення загального рівня переживання самотності досліджуваних.

2. «Диференціальний опитувальник переживання самотності» (Є. Осіна, Д. Леонтьєва) ДОПС-3 – з метою визначення самотності як багатомірного феномена, що містить як негативні сторони, що лежать на поверхні, так і позитивні сторони, які відіграють величезну роль в розвитку зрілої особистості.

3. «Опитувальник для виявлення виду самотності» (С. Корчагіної) – з метою виявлення домінуючого виду самотності. Дані результати дозволили проаналізувати особливості функціонування даного переживання у осіб з різним видом самотності.

4. Анкета «Самотність» (Г. Шагівалеевої) в авторській модифікації – з метою вивчення особливостей переживання самотності (на основі запропонованої моделі переживання самотності), а саме – особливостей когнітивного, емоційного, поведінкового та мотиваційно-вольового компонентів переживання самотності.

5. Методика «Семантичний диференціал» (авторська розробка Є. Заворотних) – з метою вивчення ставлення досліджуваних до переживання самотності.

Дослідження мотиваційно-вольового компонента переживання самотності включало наступні методики.

1. Методика «Діагностика самоактуалізації особистості» САМОАЛ (А. Лазукіна, адаптація Н. Каліної) – з метою дослідження прагнення досліджуваних до самоактуалізації.

2. «Тест-опитувальник особистісної зрілості» (Ю. Гільбуха) – з метою вивчення рівня особистісної зрілості досліджуваних. Даний опитувальник дозволяє проаналізувати ще один показник самоактуалізації особистості – особистісну зрілість, що сприяє більш точній інтерпретації результатів дослідження. Крім того, він дає можливість визначити рівень мотивації досягнень досліджуваних, ставлення до свого «Я», почуття громадянського обов'язку, життєву установку та здатність до психологічної близькості.

3. Методика «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова та Є. Ейдмана) – з метою дослідження вольової спрямованості досліджуваних.

В емпіричному дослідженні взяли участь особи раннього дорослого віку (від 18 до 25 років), а також представники

середнього дорослого віку (26-40 років). Всього було досліджено 190 осіб.

На першому етапі дослідження було проаналізовано структурні елементи переживання самотності (мікроаналіз структури переживання самотності); визначено особливості внутрішньої організації переживання самотності та встановлено зв'язки між особливостями переживання самотності та показниками самоактуалізації досліджуваних.

Створена теоретична модель переживання самотності була підтверджена емпірично – структурна організація переживання самотності функціонує у вигляді системної моделі, котра інтегрує її основні компоненти в їх внутрішніх взаємозв'язках. Отримані результати за факторним аналізом дозволили визначити таку закономірність внутрішньої організації переживання самотності як системного утворення (у разі взаємодії когнітивного, емоційного, поведінкового та мотиваційно-вольового компонентів): у ситуації усвідомлення власної самотності (образ «Я» як самотньої людини) у досліджуваних підвищується бажання ізолюватися від інших, домінує механізм відчуження у власних переживаннях та підвищується рівень самотності; оцінка власних переживань у позитивному аспекті призводить до бажання досліджуваних усамітнитися та використати цей час для себе; домінування дисоційованого виду самотності обумовлює зниження вольової та мотиваційної спрямованості досліджуваних, яке в цілому не обумовлює їх бажання самоактуалізуватися.

З метою дослідження структури та лабільності переживання самотності у динамічному аспекті були поставлені наступні завдання:

1. Проаналізувати особливості якісного складу переживання самотності у досліджуваних різного віку.
2. Визначити особливості внутрішньої організації переживання самотності у досліджуваних раннього та середнього дорослого віку.

Застосування порівняльного аналізу функціонування структури переживання самотності у досліджуваних з різним видом самотності дозволило виявити значущі розбіжності. Припускаємо, що існують розбіжності і в досліджуваних різного віку.

У таблиці 1 наведені дані, що свідчать про динамічні зміни прояву когнітивного компонента переживання самотності у досліджуваних раннього та середнього дорослого віку. Ми отримали вірогідні розходження за такими показниками: ізоляція ($t = 2,70$; $\alpha \geq 0,99$), загальне переживання самотності ($t = 2,60$; $\alpha \geq 0,95$) та частота прояву бажання залишитися в самотності ($t = 2,40$; $\alpha \geq 0,99$). Такі результати свідчать про те, що досліджувані середнього дорослого віку частіше відчувають недостатність контакту з іншими людьми й емоційної близькості та усвідомлюють себе як одиноку, ізольовану людину. Попри недостатність взаємодії з іншими людьми, саме досліджувані середнього дорослого віку мають підвищене бажання залишитися в самотності.

Таблиця 1.

Порівняння показників когнітивного компонента переживання самотності досліджуваних раннього та середнього дорослого віку

Показники когнітивного компонента переживання самотності	Досліджувані раннього дорослого віку		Досліджувані середнього дорослого віку		t	p
	М	σ	М	σ		
1	2	3	4	5	6	7
Рівень самотності	52,45	5,61	53,46	5,68	1,10	-
Ізоляція	4,37	2,48	6,41	1,51	2,70	0,99
Самовідчуття	7,82	2,64	7,09	1,51	0,90	-
Відчуження	8,74	2,50	8,19	1,65	1,50	-
Загальне переживання самотності	23,96	6,67	21,5	3,71	2,60	0,95
Час знаходження серед людей	1,89	0,31	1,87	0,34	0,40	
Наявність людей, з якими можна почуватися просто і невимушено	1,99	0,09	2,00	-	0,90	-

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Наявність людей, з якими можна поділитися своїми думками та переживаннями	1,98	0,15	2,00	-	1,00	-
Наявність ситуацій відчуття самотності	1,99	0,09	1,96	0,19	1,50	-
Бажання побути наодинці	1,98	0,15	2,00	-	1,00	-
Частота прояву бажання залишитися в самотності	4,36	2,18	3,56	1,89	2,40	0,95
«Я – самотня людина»	1,13	0,33	1,09	0,29	0,80	-
Самотність як тяжке випробування або як необхідний елемент для розвитку	2,21	0,63	2,30	0,57	0,90	-

У вибірці досліджуваних раннього дорослого віку визначене поступове збільшення відсотка вибору наступних варіантів відповіді стосовно уявлень про переживання самотності (таблиця 2): замкнутості в собі як основної причини хронічного переживання самотності ($\varphi = 6,88$; $\alpha \geq 0,999$), стриманості як риси характеру, що заважає подолати переживання самотності ($\varphi = 2,08$; $\alpha \geq 0,95$), відсутності активності ($\varphi = 2,27$; $\alpha \geq 0,95$), коханої людини ($\varphi = 2,36$; $\alpha \geq 0,95$), нерозуміння інших ($\varphi = 3,10$; $\alpha \geq 0,99$) як причини переживання самотності. Також виявлено, що досліджувані раннього дорослого віку вважають, що саме в зрілому віці люди найгостріше переживають самотність ($\varphi = 1,94$; $\alpha \geq 0,95$), а досліджувані середнього дорослого віку вважають, що саме дорослий вік є найгострішим для переживання самотності ($\varphi = 1,95$; $\alpha \geq 0,95$).

Досліджувані середнього дорослого віку вважають, що саме відсутність власної сім'ї є основною причиною переживання самотності ($\varphi = 3,03$; $\alpha \geq 0,99$), а відчуття непотрібності в колі людей є ситуацією виникнення переживання самотності ($\varphi = 3,51$; $\alpha \geq 0,999$).

Таблиця 2.

**Значення критеріїв Фішера при зіставленні результатів
досліджуваних раннього та середнього дорослого віку
за відсотковим співвідношенням показників
когнітивного компоненту переживання самотності**

Показники когнітивного компоненту переживання самотності (варіанти відповідей за анкетуванням)	Ф досліджуван их раннього дорослого віку	Ф досліджуван их середнього дорослого віку	Ф емп	α
Замкнутість в собі як основна причина хронічного переживання самотності	2,27	1,16	6,88	0,999
Дорослий вік як віковий період найгострішого переживання самотності	0,57	0,89	1,95	0,95
Зрілий вік як віковий період найгострішого переживання самотності	0,78	0,47	1,94	0,95
Відсутність власної сім'ї як основна причина переживання самотності	0,49	0,98	3,03	0,99
Відчуття непотрібності в колі людей як ситуація виникнення переживання самотності	1,30	1,87	3,51	0,999
Стриманість як риса характеру, яка заважає подолати переживання самотності	0,88	0,55	2,08	0,95
Відсутність коханої людини як причина переживання самотності	1,40	1,02	2,36	0,99
Відсутність активності як причина переживання самотності	1,25	0,88	2,27	0,95
Нерозуміння інших як причина переживання самотності	0,88	0,38	3,10	0,99

Отримані розбіжності у прояві когнітивного компоненту переживання самотності свідчать про те, що саме в середньому дорослому віці спостерігається підвищення частоти бажання залишатися в ситуації самотності. Також на даному віковому етапі досліджувані частіше відчувають себе

самотніми людьми та недостатність у взаємодії з іншими людьми.

Також були отримані вірогідні розходження при порівнянні результатів груп досліджуваних раннього та середнього дорослого віку у функціонуванні емоційного компоненту переживання самотності.

Так, у досліджуваних раннього дорослого віку спостерігається домінування негативного емоційного ставлення до переживання самотності ($t = 2,10; \alpha \geq 0,95$). Під час переживання самотності досліджувані раннього дорослого віку частіше відчують депресію ($\varphi = 2,45; \alpha \geq 0,99$), тривогу ($\varphi = 3,14; \alpha \geq 0,99$), поганий настрій ($\varphi = 3,74; \alpha \geq 0,999$), тугу ($\varphi = 3,83; \alpha \geq 0,999$), незахищеність ($\varphi = 2,97; \alpha \geq 0,99$) та відчай ($\varphi = 2,06; \alpha \geq 0,95$). У досліджуваних середнього дорослого віку спостерігається підвищення емоційного ставлення до самотності та зменшення наявності негативних емоцій та почуттів під час переживання самотності.

Розбіжності у визначенні форм міжособистісних стосунків під час переживання самотності (поведінковий компонент) досліджуваними раннього та середнього дорослого віку виявлені за наступними показниками (таблиці 3,4):

Під час переживання самотності досліджувані раннього дорослого віку зазвичай намагаються читати ($\varphi = 1,82; \alpha \geq 0,95$), мислити ($\varphi = 2,88; \alpha \geq 0,99$) та прослуховувати музику ($\varphi = 3,55; \alpha \geq 0,999$). Досліджувані середнього дорослого віку під час переживання самотності займаються улюбленою справою ($\varphi = 2,21; \alpha \geq 0,95$).

Досліджуваним раннього дорослого віку в більшості випадків допомагає подолати переживання самотності відволікання на інші аспекти життя ($t = 3,40; \alpha \geq 0,999$), а респонденти середнього дорослого віку намагаються самотійно впоратися з даними переживаннями.

Таблиця 3.

**Порівняння показників поведінкового компонента
переживання самотності досліджуваних раннього
та середнього дорослого віку**

Показники поведінкового компоненту переживання самотності	Досліджувані раннього дорослого віку		Досліджувані середнього дорослого віку		t	p
	М	σ	М	σ		
Самотність як проблема	12,47	2,89	12,17	2,85	0,60	-
Потреба в компанії	12,26	2,92	12,46	2,74	0,40	-
Радість усамітнення	10,85	2,72	11,13	2,36	0,70	-
Ресурс усамітнення	17,3	3,40	17,81	4,58	0,80	-
Залежність від спілкування	34,56	7,68	32,89	7,55	1,40	-
Позитивна самотність	28,02	5,57	29,19	5,08	1,30	-
Частота бажання залишитися наодинці	0,99	0,74	1,54	0,50	0,30	-
Бажання в ситуації переживання самотності	1,44	0,76	1,61	0,66	1,40	-
Засоби подолання самотності	1,97	1,01	2,56	1,24	3,40	0,999
Дії під час переживання самотності	2,29	1,17	2,52	0,93	1,30	-

Таблиця 4.

**Значення критеріїв Фішера при зіставленні
результатів досліджуваних раннього та середнього
дорослого віку за відсотковим співвідношенням
показників поведінкового компонента переживання
самотності**

Показники поведінкового компоненту переживання самотності (варіанти відповідей за анкетуванням)	Ф досліджуваних раннього дорослого віку	Ф досліджуваних середнього дорослого віку	Ф емп	α
Мислення як дія на переживання самотності	1,25	0,79	2,88	0,99
Читання як дія на переживання самотності	1,36	1,06	1,82	0,95
Прослуховування музики як дія на переживання самотності	1,99	1,42	3,55	0,999
Заняття улюбленою справою як дія на переживання самотності	1,28	1,64	2,21	0,95

Результати порівняння показників мотиваційно-вольового компоненту переживання самотності у досліджуваних раннього та середнього дорослого віку дозволили виявити наступне (таблиця 5).

Таблиця 5.

**Порівняння показників мотиваційно-вольового
компоненту переживання самотності досліджуваних
раннього та середнього дорослого віку**

Показники мотиваційно-вольового компоненту	Досліджувані раннього дорослого віку		Досліджувані середнього дорослого віку		t	p
	M	σ	M	σ		
Рівень самоактуалізації	54,02	9,18	58,5	9,71	3,00	0,99
Орієнтація в часі	5,77	1,78	6,52	1,66	2,70	0,99
Шкала цінностей	8,64	2,14	9,83	2,12	3,50	0,999
Погляд на природу людини	4,51	1,79	4,83	1,76	1,10	-
Креативність (потреба в пізнанні)	5,67	1,51	5,44	1,22	1,00	-
Прагнення до творчості	9,17	2,15	9,54	1,91	1,10	-
Автономність	7,92	2,71	7,59	2,77	0,80	-
Спонтанність	6,73	2,22	7,41	2,83	1,80	0,95
Саморозуміння	5,4	1,86	5,85	1,77	1,50	-
Аутосимпатія	7,22	2,62	8,17	2,82	2,20	0,95
Контактність	5,23	1,82	5,37	1,55	0,50	-
Гнучкість в спілкуванні	5,59	1,66	5,37	1,74	0,80	-
Рівень особистісної зрілості	0,76	0,99	0,83	0,47	0,50	-
Мотивація досягнення	1,13	0,83	1,46	0,79	2,50	0,99
Ставлення до свого «Я»	0,38	0,56	0,52	0,57	1,50	-
Почуття громадянського обов'язку	0,96	0,95	1,24	0,95	1,80	0,95
Життєва установка	0,79	0,69	1,15	0,71	3,20	0,99
Здатність до психологічної близькості	0,74	0,90	0,54	0,79	1,40	-
Рівень вольової саморегуляції	11,91	4,05	13,89	4,49	2,90	0,99
Наполегливість	8,31	3,19	9,5	3,16	2,30	0,95
Самоконтроль	6,51	2,55	7,44	2,73	2,20	0,95
Бажання побути наодинці під час прийняття важливих рішень	1,81	0,39	1,78	0,42	0,50	-
Можливості для особистості під час переживання самотності	1,24	0,52	1,46	0,57	2,60	0,99
Самотність як чинник досягнення успіху	2,53	0,99	2,78	0,79	1,70	0,95
Вплив самотності на життя людини	2,49	0,87	2,78	0,79	2,10	0,95

Порівнюючи результати досліджуваних різного віку, ми спостерігаємо підвищення показників мотиваційно-вольового компонента саме у досліджуваних середнього дорослого віку. Так, у досліджуваних підвищується рівень самоактуалізації ($t = 3,00$; $\alpha \geq 0,99$); окремі показники самоактуалізації: орієнтація в часі ($t = 2,70$; $\alpha \geq 0,99$), шкала цінностей ($t = 3,50$; $\alpha \geq 0,999$), спонтанність ($t = 1,80$; $\alpha \geq 0,95$), аутосимпатія ($t = 2,20$; $\alpha \geq 0,95$); показники особистісної зрілості: мотивація досягнення ($t = 2,50$; $\alpha \geq 0,99$), почуття громадянського обов'язку ($t = 1,80$; $\alpha \geq 0,95$), життєва установка ($t = 3,20$; $\alpha \geq 0,99$); рівень вольової саморегуляції ($t = 2,90$; $\alpha \geq 0,99$), рівень наполегливості ($t = 2,30$; $\alpha \geq 0,95$) та рівень самоконтролю ($t = 2,20$; $\alpha \geq 0,95$).

Також слід вказати, що досліджувані середнього дорослого віку вважають, що під час переживання самотності можна самовдосконалюватися, а досліджувані раннього дорослого віку вважають, що такий час можна використати для міркувань ($t = 2,60$; $\alpha \geq 0,999$). Досліджуваним раннього дорослого віку здається, що переживання самотності призводить до дефіциту спілкування, а досліджувані середнього дорослого віку вважають, що таке переживання дозволяє зрозуміти себе ($t = 2,10$; $\alpha \geq 0,95$).

Отже, можемо стверджувати, що саме досліджувані середнього дорослого віку демонструють підвищення показників мотиваційно-вольового компонента переживання самотності. Це може свідчити про те, що саме у такому віці можливе продуктивне завершення комплексу переживання самотності з використанням самотності для власного розвитку та самовдосконалення.

Підводячи підсумок проведеного порівняльного аналізу, можемо відмітити наступне: у середньому дорослому віці спостерігається підвищення частоти бажання залишитися в самотності, відчуття недостатності у взаємодії з іншими, домінування образу самотньої людини; у досліджуваних раннього дорослого віку виявлено негативне емоційне

ставлення до переживання самотності, що супроводжується такими почуттями та станами, як депресія, тривога, поганий настрій, незахищеність та відчай. У ранньому дорослому віці досліджувані під час переживання самотності намагаються відволікатися на інші аспекти життя, що може вказувати на неприйняття власних переживань; у середньому дорослому віці досліджувані намагаються самостійно впоратися з переживанням самотності, та саме у цьому віці підвищуються показники самоактуалізації, особистісної зрілості та вольової саморегуляції.

З метою дослідження динаміки та лабільності структури переживання самотності ми застосували факторний аналіз окремо на групі досліджуваних раннього дорослого віку та групі респондентів середнього дорослого віку. Аналізуючи особливості побудови моделі переживання самотності в рамках системного підходу, ми орієнтуємося на дослідження М. Сетрова, котрий вважає, що «...у процесі розвитку системи безперервно зростає структура і лабільність її функцій. Якщо на нижчих рівнях розвитку пристосування до умов середовища, які змінюються, здійснюється за рахунок високої мінливості структури при зберіганні колишніх функцій, то на вищих, навпаки, організм пристосовується шляхом зміни функцій, опираючись на стійкість цих структур» [12, с. 162].

Отримані результати свідчать про наступне:

1. У вибірці досліджуваних *раннього дорослого віку перший фактор* включив в себе такі змінні, як: неприємна-приємна (0,756); неприваблива-приваблива (0,749); некорисна-корисна (0,697); небажана-бажана (0,693); неважлива-важлива (0,691); не значима-значима (0,664); напружуюча-розслаблююча (0,623); погана-хороша (0,613); несуттєва-суттєва (0,575); непотрібна-потрібна (0,542); ізоляція (0,415); уникнення самотності (-0,401). За отриманими результатами фактор отримав назву «емоційний компонент переживання самотності» (як і за результатами факторного аналізу на загальній вибірці досліджуваних),

оскільки показники, що його утворили, відображають саме емоційне ставлення досліджуваних до переживання самотності.

Показники, що увійшли до першого фактору, мають позитивний полюс, окрім показника «уникнення самотності». Отже, респонденти раннього дорослого віку мають виразне бажання ізолюватися від інших, позитивно оцінюють переживання самотності та не мають бажання уникати самотності.

Другий фактор представлений наступними змінними: рівень наполегливості (-0,810); рівень вольової саморегуляції (-0,757); рівень самоконтролю (-0,668); рівень самоактуалізації (-0,635); дисоційований вид самотності (0,560); саморозуміння (-0,464); мотивація досягнення (-0,457); загальне переживання самотності (0,409); бажання залишитися наодинці (0,407); відчуження (0,401).

Даний фактор нами позначений як «мотиваційно-вольовий компонент переживання самотності». Низькі показники вольової направленості досліджуваних пов'язані з низькими показниками самоактуалізації, особистісної зрілості та домінуванням дисоційованого виду самотності.

Третій фактор включив такі показники, як дисфорія самотності (-0,651); самотність як проблема (-0,669); потреба в компанії (-0,504); радість усамітнення (0,503); ресурс усамітнення (0,427); позитивна самотність (0,537); ситуації відчуття самотності (0,410); вплив самотності на життя (0,400).

Враховуючи зміст факторних навантажень, даний фактор отримав назву «поведінковий компонент переживання самотності». Позитивні почуття досліджуваних, що супроводжують переживання самотності, пов'язані з позитивною оцінкою самотності як феномена; з низькою потребою в компанії інших людей; з прийняттям самотності та усамітнення; зі знаходженням продуктивних аспектів в ситуації усамітнення; з уявленням про те, що самотність сприяє самовдосконаленню. Слід вказати, що в даний фактор

увійшов показник емоційної оцінки переживання самотності (позитивні почуття та позитивна оцінка). Ми пов'язуємо таку тенденцію з тим, що спосіб функціонування з переживанням самотності визначається й емоційним відношенням до нього, що в свою чергу відображається в межах даного фактора.

Четвертий фактор утворили наступні показники: самовідчуття (0,682); близькі люди (-0,622); ізоляція (0,586); загальне переживання самотності (0,562); радість усамітнення (0,474); рівень самотності (0,437); відчуження (0,416); час проведення серед людей (-0,416); позитивна самотність (0,410) та частота бажання побути на самоті (0,405). Даний фактор позначений нами як «когнітивний компонент переживання самотності».

При сприйнятті досліджуваних себе самотніми людьми підвищується їх рівень самотності; послаблюються значимі зв'язки з оточуючими людьми; формується уявлення про відсутність значимих людей, з якими можна контактувати; знижується частота проведення часу з іншими людьми; досліджувані вважають, що в колі їх оточення немає значимих осіб, з якими можна поділитися думками й почуттями та підвищується частота бажання знаходитися в самотності. Не зважаючи на такі негативні аспекти, досліджувані позитивно приймають ситуацію самотності та усамітнення і мають здібність знаходити ресурс в усамітненні, творчо використовувати його для самопізнання і саморозкриття.

Систематизуючи результати факторного аналізу, слід відзначити наступні відмінності в отриманих результатах представників раннього дорослого віку та загальної вибірки досліджуваних:

– показник «ізоляція» на загальній вибірці досліджуваних увійшов до когнітивного компонента переживання самотності, а в представників раннього дорослого віку – до складу емоційного;

– показники «відчуження» та «загальне переживання самотності» за загальними результатами увійшли до когнітивного компонента, а за результатами досліджуваних раннього дорослого віку – до мотиваційно-вольового;

– показники «радість усамітнення» та «позитивна самотність» за результатами досліджуваних раннього дорослого віку увійшли до когнітивного компоненту, а за загальними результатами – до поведінкового;

– показник «ситуації відчуття самотності» за загальними результатами утворили когнітивний компонент, а за результатами досліджуваних раннього дорослого віку – поведінковий.

Отримані результати, на наш погляд, пов'язані з тим, що переживання самотності є системним, динамічним утворенням, і компоненти даної структури взаємопов'язані один з одним, оскільки їх взаємодія і визначає специфіку переживання самотності. Враховуючи визначені дані, ми вважаємо, що внутрішня організація переживання самотності у досліджуваних раннього дорослого віку в більшій мірі обумовлена дією когнітивного компонента структури переживання самотності, оскільки показники, що утворили даний фактор, входять у зміст першого, другого та четвертого факторів. Отже, саме підготовча функція у переживанні самотності (уявлення про переживання самотності, сприйняття себе в даних переживаннях та домінуючий механізм переживання) є вирішальним аспектом, що обумовлює функціонування наступних компонентів структури переживання самотності.

2. У вибірці респондентів *середнього дорослого віку* отримані наступні фактори та показники за ними.

Перший фактор містить такі змінні: рівень вольової саморегуляції (0,746); непотрібна-потрібна (0,739); рівень самоактуалізації (0,723); неприваблива-приваблива (0,713); погана-хороша (0,710); наполегливість (0,701); напружуюча-розслаблююча (0,691); самоконтроль (0,686); неприємна-

приємна (0,655); мотивація досягнення (0,566); рівень особистісної зрілості (0,566); небажана-бажана (0,565); некорисна-корисна (0,540); самотність як досягнення успіху (0,487); уникнення самотності (-0,440); оцінка самотності (0,400). Зважаючи на значущі факторні навантаження шкал, що утворили цей фактор, його можна ідентифікувати як «емоційний та мотиваційно-вольовий компоненти переживання самотності».

Слід зазначити, що показники, які утворили даний фактор, на загальній вибірці та на вибірці юнаків розподілилися на два фактори – емоційний та мотиваційно-вольовий. У даному випадку ми об'єднали ці компоненти, оскільки в ньому представлені і показники емоційного ставлення, і показники самоактуалізації, особистісної зрілості та вольової саморегуляції. Можемо припустити, що для досліджуваних раннього дорослого віку мотиваційна та вольова спрямованість в більшій мірі пов'язані з емоційним ставленням.

Так, нами було виявлено, що при позитивній оцінці самотності у респондентів підвищується рівень самоактуалізації, рівень особистісної зрілості, мотивація досягнення, рівень вольової саморегуляції, самоконтролю та наполегливості. Нами було вперше визначено, що у досліджуваних середнього дорослого віку спостерігається бажання самоактуалізуватися під час переживання самотності.

Другий фактор включив у себе такі змінні: відчуження (0,658); загальне переживання самотності (0,625); самовідчуття (0,539); ізоляція (0,444); дифузний вид самотності (-0,436); частота бажання залишитися на самоті (0,409); уявлення про себе (0,408); ситуації відчуття самотності (0,407); відчужуючий вид самотності (0,404). Даний фактор позначений нами як «когнітивний компонент переживання самотності».

У ситуації підвищення загального показника переживання самотності у досліджуваних середнього дорослого віку домінує відчужуючий вид самотності, що супроводжується домінуванням механізму відособлення; підвищується бажання ізолюватися від інших; збільшується кількість ситуацій, коли досліджувані відчувають самотність; респонденти сприймають себе самотніми та підвищується частота бажання знаходитися на самоті.

Третій фактор представлений показниками: залежність від спілкування (0,813); дисфорія самотності (-0,775); позитивна самотність (0,774); радість усамітнення (-0,700); самотність як проблема (-0,615); потреба в компанії (-0,606); частота бажання залишитися на самоті (0,402). Враховуючи зміст факторних навантажень, цей фактор був ідентифікований як «поведінковий компонент переживання самотності».

При підвищенні бажання досліджуваних шукати спілкування з метою уникнення ситуації усамітнення (залежність від спілкування) змінюються і наступні показники: переважають позитивні відчуття, що пов'язані з перебуванням на самоті; домінує загальна позитивна оцінка самотності як феномена; підвищується здібність досліджуваних знаходити ресурс в усамітненні, творчо використовувати його для самопізнання і саморозкриття та збільшується частота бажання залишатися в ситуації самотності. Знову ж таки ми встановлюємо, що поведінковий компонент містить показники емоційного ставлення, оскільки спосіб функціонування з даним переживанням залежить від емоційного ставлення до нього.

З одного боку, досліджувані демонструють залежність від спілкування, а з іншого – позитивне бажання усамітнитися та використовувати даний час для власного розвитку. Можемо припустити, що такі результати пов'язані саме з особливостями функціонування попереднього фактора, оскільки когнітивний компонент переживання самотності

проявлявся саме в домінуванні механізму відособлення. Ймовірно, бажання досліджуваних ізолюватися від інших призвело тільки до підвищення загального показника переживання самотності, і досліджувані, проявляючи свою більш зрілу позицію та вік, навпаки, намагалися ідентифікуватися з іншими, що, в свою чергу, обумовило домінування усамітнення, як позитивного бажання перебування на самоті.

Узагальнюючи отримані результати, варто відзначити наступні особливості у внутрішній організації переживання самотності у досліджуваних раннього та середнього дорослого віку.

Визначено, що у досліджуваних *незалежно від вікових особливостей* спостерігається домінування образу себе як самотньої людини, підвищений рівень самотності, домінування механізму відособлення (когнітивний компонент) та механізму усамітнення (поведінковий компонент).

Відмінності, визначені за емоційним та мотиваційно-вольовим компонентами структури переживання самотності, виявилися наступними. Так, у *досліджуваних раннього дорослого віку* домінує позитивне емоційне ставлення до самотності, але в той же час спостерігається бажання уникати ситуації самотності (емоційний компонент), низький рівень вольової саморегуляції, самоактуалізації, особистісної зрілості та домінування дисоційованого виду самотності (мотиваційно-вольовий компонент). У досліджуваних *середнього дорослого віку* емоційний та мотиваційно-вольовий компоненти представлені одним фактором і вказують на позитивне емоційне ставлення до самотності, високий рівень прагнення до самоактуалізації, особистісної зрілості та вольової саморегуляції. Також поведінковий компонент переживання самотності вказує на наявність ресурсів, що допомагають творчо використовувати усамітнення в самопізнанні та саморозкритті власної особистості.

Можемо стверджувати, що дисоційований вид самотності (що домінує у загальній виборці та у досліджуваних раннього дорослого віку) знижує вірогідність того, що особистість може мати достатню вольову та мотиваційну здібність використати ситуацію самотності задля власного розвитку. Також можемо стверджувати, що з віком структура переживання самотності змінюється, емоційні переживання тісно пов'язуються з мотиваційною та вольовою спрямованістю, не проявляється дисоційований вид самотності, який по суті може свідчити про незрілу позицію досліджуваних. Саме у респондентів середнього дорослого віку виявлено прямий зв'язок переживання самотності з показниками самоактуалізації.

Звертаючись до теоретичних основ системного підходу, можемо стверджувати, що внутрішня організація переживання самотності у досліджуваних раннього та середнього дорослого віку має високий ступінь розвитку. Встановлено, що в даних системах переживання самотності спостерігається висока стійкість структури і лабільність її функцій, що спрямовані на збереження специфічних характеристик і функцій системи як цілого. Також слід відмітити, що з віком структура переживання самотності стає більш динамічною, оскільки функціонування даної системи забезпечується функціонуванням лише трьох факторів, які включають колишні функції.



Література:

1. Алейникова О. С. Одиночество: философско-культурологический анализ : автореф. дисс. на соискание науч. степени философ. психол. наук : спец. 24.00.01 «Теория и история культур» / Алейникова Ольга Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2005. – 21 с.

2. Варава Л. А. Особливості переживання особистістю почуття самотності у стані соціальної депривації : автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології» / Варава Людмила Анатоліївна. – Київ, 2009. – 21 с.

3. Василюк Ф. Е. Современные представления о переживании / Ф. Е. Василюк // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – С. 362-372.

4. Грановська О. Я. Переживання самотності особистістю в подружньому житті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології» / Грановська Олена Яківна. – Київ, 2012. – 23 с.

5. Заворотных Е. Н. Социально-психологические особенности одиночества как субъективного переживания : дисс. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Заворотных Евгения Николаевна. – Санкт-Петербург, 2009. – 254 с.

6. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества: монография / С. Г. Корчагина. – М. : МПСИ, 2005. – 196 с.

7. Лашук В. Г. Психологічні особливості переживання самотності в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Лашук Вікторія Григорівна. – Київ, 2010. – 184 с.

8. Мухиярова Е. Н. Переживание одиночества в зрелом возрасте: гендерный аспект : дисс. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Мухиярова Елена Наильевна. – Санкт-Петербург, 2006. – 192 с.

9. Наталушко І. Ю. Самотність та усамітнення через призму творчості / І. Ю. Наталушко // Практична психологія та соціальна робота. – № 3. 2008. – С. 13-18.

10. Неумоева Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте :

автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Неумоева Елена Витальевна. – Тюмень, 2005. – 23 с.

11. Пагава О. В. Соціально-психологічні особливості подолання чоловічої самотності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Пагава Оксана Володимирівна. – Луганськ, 2014. – 20 с.

12. Сетров М. И. Степень и высота организации систем / М. И. Сетров // Системные исследования / Редактор М. С. Беленький. – Издательство «Наука», 1969. – С. 156-168.

13. Сучасний російсько-український словник : 160000 слів / Уклад. М. Г. Зубков. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2008. – 688 с.

14. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами : Монография / Шагивалеева Гузалия Расиховна. – Елабуга : Изд-во ОАО «Алмедиа», 2007. – 157 с.

15. Швалб Ю. М. Одиночество: Социально-психологические проблемы / Ю. М. Шваб, О. В. Данчева. – К. : Украина, 1991. – 270 с.

ХУДОЖЕСТВЕННО-СМЫСЛОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ ЖИВОПИСИ СТУДЕНТАМИ- ПСИХОЛОГАМИ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Янчий А.И.

Актуальность проблемы исследования продиктована необходимостью в качественном совершенствовании обучения и воспитания студентов. Как пишет Л.В. Ли, в «образе» современного образования отражаются происходящие в обществе процессы девальвации ценностей высокой духовности и нравственности. Усиливающийся прагматизм жизнедеятельности общества снижает значимость таких

понятий как взаимопомощь, бескорыстие, толерантность и др. Снижение социальной значимости духовного смысла помогающих профессий привело к возникновению проявлений терпимости к агрессивному, циничному, лицемерному и откровенно безнравственному поведению, как в профессиональной, так и в межличностной сферах [14].

Современное переосмысление содержания образования, переориентация его на возможно более полное раскрытие и реализацию личностного потенциала студента требуют от психологической науки поиска путей духовно-нравственного развития в учебно-воспитательном процессе [5].

Анализ философских, психологических, искусствоведческих работ показал, что важная роль в духовно-нравственном развитии личности принадлежит искусству, представляющему собой удвоение реальной жизнедеятельности человека признанному расширить ее субъективный опыт. Искусство является той единственной деятельностью, которая обогащает человека формами осмысления действительности, открывает, выражает и передает личностные смыслы реальности. «Общение искусством – это смысловое общение с опорой на язык искусства», – писал А.А. Леонтьев [14, с. 426]. Таким образом, формирование и развитие человека как успешного социального индивида, потенциального творца и автора дальнейшего культурного развития общества движимо образованием в сфере искусства.

Универсальность языка искусства, многоплановость его воздействия открывают широкие возможности использования в формировании и развитии личности человека. Общеизвестно, что отсутствие взаимодействия с представленными в искусстве смыслами и ценностями обедняет индивидуальный процесс личностного роста, является одной из причин выхолащивания внутреннего мира личности. Уже давно и прочно установлены действенная сила изобразительного искусства в психологическом воздействии

на человека и широкие возможности его в осмыслении мира и самого человека.

Искусство является одним из самых могучих источников формирования и изменения смысловых образований личности. По заключению Л.А. Мосуновой, смысловое восприятие воздействует на сознание и процесс формирования ценностно-смысловой сферы субъекта: происходит обогащение, более или менее радикальные перестройки его смыслового мира» [18; 19]. Однако современные исследования свидетельствуют о тенденции к «избеганию катарсиса», тяготению к «упрощенным» художественным моделям, о предпочтении «китчевых» конструкций, обеспечивающих эмоциональный комфорт и психологическую релаксацию [11]. Истинно художественные произведения, требующие глубоких противоречивых переживаний, предпочитают незначительной группой испытуемых, тяготеющих к иносказательности, выразительности, энергетической напряженности художественного образа и стремящихся к «прорыву» в экзистенциальные сферы. Е.П. Крупник делает вывод, что «для ценителя искусства, как правило, характерны целостность и гармоничность духовной организации, высокая степень ценностно-смысловой рефлексии и разносторонняя, сбалансированная система отношений к социальной ситуации» [11, с.116]. Эти положения определяют новый подход к изучению восприятия и влияния искусства – перенос доминант из сферы креативных способностей воспринимающей личности в область социальных, ценностно-смысловых, мировоззренческих и мироощущенческих, т.е. экзистенциальных, структур.

Особую актуальность приобретает проблема художественно-смыслового восприятия живописи в рамках исследования духовно-нравственного развития личности и изучения аспектов духовно-нравственной профессионализации студентов-психологов, поскольку почти

во всех теоретических подходах личность психолога представляется важнейшим «целительным средством» при оказании помощи и поддержки клиенту. Следовательно, психологическая деятельность предполагает наличие совокупности профессионально значимых личностных духовно-нравственных качеств, способствующих ее успешному выполнению.

В современном обществе наблюдаются такие негативные явления, как узкая прагматико-ориентированная направленность человека, жестокость, насилие, рост эгоизма, индивидуализма, равнодушия, опустошенности, потеря веры, ответственности и духовности. Как пишет А.С. Арсеньев: «Постепенно перестает функционировать и отмирает та часть души, которая делает человека нравственно – творческой личностью, пропадает духовный и метафизический «голод», уже почти никто «духовной жаждой» не «томим», общение между людьми происходит не на духовном, а на поведенческом уровне» [2, с. 9]. Таким образом, современная социально-психологическая ситуация, сложившаяся в обществе, характеризуется своеобразным кризисом личности, который проявляется как кризис ее духовности, нравственности, возникший вследствие утраты духовно-нравственных ценностей.

В.И. Слободчиков расценивает современные условия жизнедеятельности как «духовно-мировоззренческую катастрофу»: «на наших глазах меняется духовно-психологический климат общества, само содержание внутренней жизни человека» [25]. По словам И.П. Смирнова, современная цивилизация поставлена перед альтернативой: «либо изменение вектора развития в пользу непотребительских (человеческих, духовных и т.п.) ценностей, либо глобальная катастрофа с мрачными последствиями, вплоть до возможного самоуничтожения» [26, с. 29].

Следовательно, важность задач развития духовной, активной, творческой личности, способной к саморазвитию,

самосовершенствованию, социальная и практическая значимость вопросов гуманизации общества определяет актуальность исследования художественно-смыслового восприятия живописи и духовно-нравственного развития личности.

На современном этапе развития высшей школы одной из наиболее значимых и актуальных становится проблема духовно-нравственного развития личности, т.к. в настоящее время, как пишет Е.Б. Бабошина, в итоге массового характера системы высшего образования практически нередко «мы получаем личность с дезориентированным, в подавляющем большинстве случаев с «размытым» ценностным сознанием» [3, с. 192]. Причина этого большинством ученых видится в том, что ведущими целями современного образования становятся общекультурные ориентиры, где чисто «знаниевый» подход уступает место смыслотворчеству; массовое сознание общения нашего времени тяготеет к максимальному упрощению социальной и культурной картины мира. «Огромное число людей, выбирая свое место в обществе, ориентируется на упрощенный, примитивизированный в их глазах социальный мир. Вековые достижения культуры для них как бы сброшены со счетов...» (О.В. Лишин) [15, с. 49]. В свою очередь, такое несовершенство индивидуальной модели мира ведет к несформированности ценностных ориентаций и духовно-нравственных ценностей, что по сути является тупиковой позицией развития и существования человека [17].

Развитие духовно-нравственного сознания личности студента-психолога позволит ему самореализовываться и самосовершенствоваться в профессиональной деятельности, активно, творчески включиться в общественную жизнь. Обращение человека к духовному началу, принятие духовно-нравственных ценностей в качестве основы дальнейшего развития является, по мнению О.В. Баркановой, способом противостояния все нарастающей унификации материальной

культуры и построения потребительского, рыночного общества, в котором уникальность внутреннего «Я» личности не представляет никакой ценности [4].

Следует также подчеркнуть, что злободневность проблемы духовности, нравственности обусловлена не только практикой, но и потребностями науки. В работе В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунова справедливо замечается: «Наука, исследующая разум и оставляющая за рамками изучения дух, не имеет шансов разобраться и в разуме. Максимум, на что она способна, это прийти к искусственному, или, что то же самое – к "инвалидному" интеллекту, поскольку она игнорирует действительную природу разума. Ибо разум есть реализация духа» [1, с. 200].

Исследование развития важной и сложной способности к художественно-смысловому восприятию живописи самого по себе и как средства развития личности и воспитания является остроактуальной задачей психологии развивающего обучения. Но в аспекте развития в обучении художественно-смыслового восприятия живописи она до сих пор не имеет фундаментальных разработок, если не считать отдельных исследований.

На сегодняшний день можно отметить большой интерес к проблемам психологии искусства. По мнению М.С. Кагана, Е.П. Крупника, Б.М. Теплова, С.Г. Якобсона, искусство представляет собой особую форму духовно-практической деятельности, в которой концентрируются и фокусируются внутренние духовно-эмоциональные эстетические смыслы и ценности. Как утверждает Л.Н. Рожина, именно общение с произведениями искусства, объектом которых «является человек в величии его дел и страданий, в полноте и сложности его духовных проявлений» (Б. Сучков), представляет исключительные возможности познания человека человеком [22, с. 50].

Искусство оказывает большое воздействие на внутренний мир человека, развитие личности как субъекта

познання других людей (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, С.В. Кондратьева, Л.Н. Рожина, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов). По мнению С.Л. Рубинштейна, произведения искусства представляют собой овеществленные акты познания людьми друг друга. Б.Г. Ананьев выделял три пути познания человека человеком: через изучение психологии как науки, через непосредственный контакт с объектом познания, через восприятие художественного изображения человека. Одним из важнейших условий формирования человека как субъекта познания А.А. Бодалев считал преломление индивидуального опыта через идеи и образы искусства. Л.Н. Рожина утверждала, что распределение общечеловеческого нравственного опыта, сконцентрированного в художественных произведениях, обеспечивает перестройку нравственного и эмоционального опыта и смысловых образований личности, формирование ее как субъекта познания других людей и самой себя [21]. Значительные возможности влияния изобразительного искусства на человека ставят вопрос о его более интенсивном использовании в диагностической и психокоррекционной практике. Полученные Л.Н. Ружиной и Б.В. Сидорович экспериментальные данные подтверждают возможность использования свободных описаний художественных изображений социальных объектов для изучения социально-перцептивных способностей и когнитивных стилей личности. В частности, Л.Н. Рожина полагала, что анализ свободных описаний произведений живописи может позволить сделать выводы о таких характеристиках когнитивных стилей как полезависимость / полenezависимость, вербализация / визуализация, физиогномичность / буквальность [24].

В структуре компетентности человека, осваивающего культурный опыт мира, ряд ученых выделяют так называемую художественную компетентность. Эта форма проявления личностного свойства компетентности изучена

Д.А. Леонтьевым и Д.А. Ломакиной на материале восприятия и понимания произведений искусства. Ученые считают, что художественная компетентность выступает как проективное отражение трех взаимосвязанных аспектов личности: 1) когнитивной сложности человека; 2) владение средствами перевода повседневных событий и человеческих переживаний на литературно-художественный язык; 3) системы развитых операций (действий, деятельности) по распремечиванию художественного текста и изображения для его личностного освоения, способность личности проникать за поверхность текста, расшифровывать знаковую структуру художественного произведения и «переводить» содержание с языка искусства на язык человеческих эмоций и смыслов [12; 28].

Восприятие произведения искусства является активным творческим процессом воссоздания зрителем идей, образов, видения мира и отношения к нему художника. Этот процесс опосредован личностью зрителя, его имплицитной теорией мира, себя и других и, следовательно, несет в себе дифференциально-психологические аспекты. Понимание и отношение зрителя к произведению искусства можно эксплицировать, например, в форме анализа его оценок и суждений по поводу произведения.

Несомненно, восприятие живописи зависит от многих факторов – как внешних, обусловленных самим произведением, так и внутренних, детерминированных индивидуальными психическими свойствами человека, создающего и воспринимающего его.

Как известно, восприятие произведения искусства осуществляется с помощью четырех основных механизмов: художественно-смыслового, результирующего процесс восприятия и создающего «концепцию восприятия»; способствующего «раскодированию» художественно-образного языка произведения искусства; эмоционально-эмпатического «вхождения» в произведение искусства, сопереживания, соучастия; ощущения художественной формы и чувства

эстетического наслаждения. Интегрированное действие всех четырех механизмов осуществляется с помощью художественного воображения, которое способствует катарсическим процессам. С.С. Дашкова утверждает, что пространство картины обладает «одухотворенностью», эмпатией, самостоятельной духовно-психологической энергетикой [7; 8]. В процессе восприятия произведения искусства зритель должен перейти от монологического, проективного восприятия, когда картина воспринимается через призму субъективной сетки значений имплицитной теории личности, к эмпатийному, диалогическому пониманию произведения искусства.

М.М. Бахтин писал о том, смыслы искусства не имеют своей специфической формы существования, в которой они могли бы транслироваться другим. «Каковы бы ни были эти смыслы, чтобы войти в наш опыт (притом социальный опыт), они должны принять знаковую форму, слышимую и видимую нами...» [13, с. 427]. Однако восприятие смыслов не заключается в их более или менее точной расшифровке, расшифровке подлежит собственно значенческий, знаковый слой художественного языка, смыслы же становятся доступны реципиенту через взаимодействие их воплощенной формы существования с его смысловой сферой.

По мнению С.М. Даниэля, личностный смысл составляет «глубочайшую, сокровенную ценность произведения искусства, и эта ценность может стать достоянием восприятия, если оно не пассивно и готово мобилизовать в человеке все человеческое» [6, с. 189].

По утверждению Д.А. Леонтьева, художественная форма (эстетическая структура произведения) выполняет психологическую функцию настройки сознания (в широком смысле слова) реципиента на восприятие данного конкретного содержания. Именно поэтому, будучи воплощено в художественной форме, иными словами, эстетизировано, смысловое содержание получает как бы облегченный доступ в

глубины сознания и подсознания реципиента, минуя всевозможные психологические барьеры, охраняющие стабильность нашей картины мира [12; 13].

Белорусские исследователи Е.Н. Колодич и Д.В. Санцевич полагали, что зрители могут воспринимать и интерпретировать произведение на различных уровнях осмысления: на уровне содержания – когда внимание фокусируется на действиях и непосредственном изображении персонажей; на уровне обобщения – предполагающем появление на основе содержания произведения метафор, аллегорий; на уровне анализа, который концентрируется на исследовании особенностей личности автора посредством его произведения [10].

Любой представитель «воспринимающей аудитории» – неповторимый индивид со своей специфической картиной мира, и через эту картину, как через своеобразный фильтр, он и воспринимает любое произведение искусства, а потому субъективно искажает представленную ему картину мира. Так, например, о факте актуализации момента «перенесения» свидетельствует то, что интерпретация художественного образа отражает собственные проблемы подростка [10]. Результаты проведенных Р.Б. Хайкиным экспериментов также показывают, что зритель извлекает из картины, прежде всего, то, что его интересует и ему соответствует, а, следовательно, что в нем отражается и характеризует его [27].

По мнению С. В. Кондратьевой, психологические знания, накопленные в процессе изучения литературы и других видов искусства, синтезируются со знаниями, приобретенными в процессе непосредственного общения с другими людьми, и, таким образом, оказывают влияние на формирование личности [21].

Влияние искусства на духовно-нравственное развитие личности подчеркивалось также Б.С. Братусем, Л.И. Божович, Л.С. Выготским, А.А. Леонтьевым, А.Н. Леонтьевым, Д.А. Леонтьевым, Л.Н. Рожиной,

С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, С.Г. Якобсон и другими исследователями-психологами. Так, Л.Н. Рожиной установлено, что специально организованное обучение, включающее художественную перцепцию – восприятие человека, являющегося объектом отображения в искусстве, оказывает существенное влияние на развитие личности [16]. Принципиальное значение также для нашего исследования имеет положение автора о том, что в процессе художественной перцепции не только познается сложный мир человеческих переживаний, отношений, поступков, но и осуществляется фасилитирующее воздействие искусства, развивающие эффекты которого экстраполируются на духовно-нравственную сферу человека [16; 20; 22; 23]. Обращение человека к произведениям искусства помогает ему выйти за пределы обыденной жизни и дает возможность достраивать, совершенствовать и «раскрашивать» свою картину мира. Вместе с обогащением картины мира обогащаются и взаимоотношения человека с реальностью.

Диалог культур, как считает В.С. Библер, позволяет рассматривать различные формы культуры как всеобщее пространство, в котором образы связаны друг с другом и вступают в сложное диалогическое сопряжение. Постижение феномена культуры, культурного смысла является неисчерпаемым источником нравственного развития современного человека, актуализацией бесконечно возможного бытия. Рассматривая образование как один из способов становления человека в культуре, В. С. Библер подчеркивает непосредственную связь личностного становления субъекта со степенью его включенности в освоение субъективного содержания культуры [21].

Таким образом, под восприятием живописи мы понимаем актуально разворачивающийся диалог смысловых миров автора (художника) и зрителя, который включает в себе восприятие, эмоциональное реагирование, сопереживание,

открытие смысла произведения и порождение личностных смыслов.

Эмпирическое исследование художественно-смыслового восприятия живописи студентами психологами различного уровня духовно-нравственного развития в три этапа – первый этап – этап организации и планирования настоящего исследования; второй этап – сбор эмпирического материала и третий этап – обработка полученных результатов.

На первом этапе организации и планирования исследования нами был произведен подбор методического инструментария, определение эмпирической базы исследования, а также выбор произведений живописи, уточнение их смыслового содержания. Целью второго этапа собственно эмпирического исследования было изучение художественно – смысловое восприятие живописи студентами – психологами различного уровня духовно-нравственного развития. Третий этап – количественный и качественный анализ результатов исследования, целью которого было проведение сравнительного анализа содержательно-структурных характеристиках художественно-смыслового восприятия живописи студентами-психологами различного уровня духовно-нравственного развития.

Исследование проводилось нами совместно со студенткой факультета психологии Букшей Лилией Францевной в 2007-2009 гг. на базе Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Выборку исследования составили студенты факультета психологии 1, 2, 3, 4 и 5 курсов дневного отделения. Общая численность испытуемых составила 106 человек в возрасте от 17 до 26 лет.

В ходе решения исследовательских задач был использован комплекс научных методов и методик: метод экспертной оценки; опросник «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина) [9]; методика «Друг-советчик» (С.А. Черняева) [29]; метод

«свободных описаний»; модифицированная форма методики «Образно-эмотивные ассоциации» (Л.Н. Рожина) [24].

При обработке эмпирического материала применялись следующие методы математической статистики: описательная статистика, процентный расчет частоты фиксирования признака, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Тау-Кендалла) и метод корреляционных плеяд. Для обработки свободных описаний использовался качественный анализ – метод контент– анализа данных.

Результаты, полученные в ходе исследования, были обработаны с использованием компьютерных ресурсов стандартизированных пакетов программ EXCEL 7.0 и STATISTIKA 6.0.

С целью определения духовно-нравственного развития личности, ее направленности, мотивационно-ценностной структуры и индивидуальной системы доминирующих жизненных ценностей человека мы применили опросник «Морфологический тест жизненных ценностей» (авторы – составители – В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина). Опросник состоит из 112 утверждений, каждое из которых испытуемому необходимо оценить по пятибалльной системе [9].

Методика «Друг-советчик» (автор – составитель С.А. Черняева) направлена на изучение состояния нравственной сферы личности и предполагает не теоретическое исследование нравственных представлений, а погружение в ситуацию морального выбора. Суть метода состоит в том, что респондентам предлагаются для разрешения ситуации, каждая из которых представляет собой ситуацию морального выбора. Респондента просят дать совет другу в форме развернутого ответа в виде текста любого объема и свободного содержания в каждой из предложенных ситуаций. Методика содержит 14 ситуаций и рассчитана на респондентов в возрасте от 18 до 60 лет [29].

Метод свободных описаний традиционно используется в исследованиях и его применение позволяет избежать

ситуации навязывания исследователем категорий восприятия и оценки объектов, которые могут быть и не свойственны самому испытуемому. В ходе настоящего исследования мы предлагали респондентам составить свободное описание трех специально подобранных репродукций произведений живописи: В.Г. Перова «Тройка», К.П. Брюллова «Итальянский полдень», И.Н. Крамского «Христос в пустыне». Картины давались респондентам без указания названия произведения и фамилии автора с целью избежания выделенного Д.А. Леонтьевым эффекта «рекламной оболочки», под которой он понимал всю информацию о произведении, которой может располагать реципиент до контакта с самим произведением и на основании которой он может составить о нем какое-либо осознанное или бессознательное представление [12].

С целью изучения содержательно – структурных характеристик художественно-смыслового восприятия живописи перед респондентами ставилась задача дать максимально развернутые ответы на следующие вопросы:

- Какой смысл вложил автор в данную картину, в чем замысел автора?
- Какой смысл открывается лично для Вас при восприятии данной репродукции картины?

С целью изучения эмоционального опыта респондентов, процесса эмоционального отклика на произведения живописи, наличия у респондентов при восприятии вчувствования, эмпатии, сопереживания и т.д. мы предложили модифицированную форму методики «Образно-эмотивные ассоциации» (автор – Л.Н. Рожина). Респондентам предлагалось внимательно посмотреть на предложенные репродукции картин и назвать те термины-понятия, которыми они могут описать эмоциональный смысл возникших образов и свое субъективное переживание в данный момент [24].

На первом этапе организации и планирования исследования нами был осуществлен выбор произведений живописи, а также уточнение их смыслового содержания методом экспертной оценки.

Экспертами выступили искусствоведы, критики, библиографы, значимая информация была почерпнута нами также из дневниковых записей автора произведения, писем и др.

В ходе тщательного ознакомления с шедеврами мировой живописи, детального изучения произведений европейских и российских мастеров мы выбрали следующий три работы – произведения живописи:

I. картина Василя Григорьевича Перова «Тройка» (1866);

II. картина Карла Павловича Брюллова «Итальянский полдень» (1827);

III. картина Ивана Николаевича Крамского «Христос в пустыне» (1872).

По мнению ряда экспертов, данные художественные произведения отличаются высокой степенью образности и символичности, глубоким смысловым содержанием, а также наличием внутреннего духовно-нравственного потенциала.

Центральными смысловыми категориями картины В.Г. Перова «Тройка» эксперты называют следующие темы: социальная драма детей городской бедноты; душевная драма детей, душевный надрыв, «внутренняя драма»; непосильный детский труд; момент высшего напряжения сил; бесчеловечное отношение к беззащитным детям; тема жалости к детям, взаимопомощи, помощи другому; душевная чистота, хрупкость и непосредственность детей; тема страдания, усталости, озабоченности; тема подавленных детских переживаний, детское горе; индивидуальность в характере; страстный протест художника против общества лжи и насилия, унижения человеческого достоинства;

взаимодействие «природа-человек»; активное деятельное сопереживание, глубокое сострадание.

Центральными смысловыми категориями картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень» являются: чувственное ощущение природы; тема взаимодействия человека и природы; великолепие, превосходство буднично-непритязательной жизни; гармония мира; женская красота; тема предвкушения; полнота жизненных ощущений; зенит дня, зенит жизни природы, зенит человеческой жизни; пылкая роскошь страсти, эротичность героини; радость бытия; аллегория чувственной страсти в полноте расцвета.

Экспертная оценка картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне» позволяет выделить следующие смысловые категории: мучительное раздумье, напряженные мысли; человек со своей совестью один перед всей вселенной; внутренняя, нечеловеческая работа над своей мыслью и волей; страдания, душевные колебания, внутренняя работа, борьба; выбор жизненного пути; обретение веры в мучительном борении духа, в противостоянии миру и самому себе; решение жизненно важного вечного трагического вопроса «Быть или не быть?» в трудную историческую минуту жизни; постановка вечного вопроса: по какой же дороге пойти – совершить подлость во имя собственного благополучия или пожертвовать ради блага людей всем, что дорого в жизни?; решимость пойти на жертву ради человеческого блага; идея жертвенной самоотдачи; служение нравственному долгу; идея жизни для других; этическая проблема отношения к общественному долгу; ответственность за благо людей; Христос как воплощенная совесть и долг человека; тема бытийного, экзистенциального одиночества; выражение громадной нравственной силы, ненависти к злу, совершенной решимости бороться с ним; живая передача вечных истин нравственности «добра»; тема выбора пути служения людям, решение принять смерть ради счастья людей; невероятная сила воли, бесконечная верность идее, которой подчиняется

вся собственная жизнь; зарождение воли к преодолению мрака и хаоса окружающей жизни; отрешенность от суетности бытия; противостояние бесконечной шири пустыне человеческих «сердец»; герой картины – второе «я», человек, которому ведомы сомнения и раздумья, но который исполнен решимости и внутренней силы; ярко выраженная, необычайная, всепоглощающая интенсивность духовной жизни.

Предлагаемая репродукция картины, ее полный содержательный анализ и экспертная оценка представлены в приложениях: репродукция картины В.Г. Перова «Тройка», К.П. Брюллова «Итальянский полдень», И.Н. Крамского «Христос в пустыне».

Таким образом, на первом этапе организации и планирования исследования нами был осуществлен подбор методического инструментария, определение эмпирической базы исследования, а также выбор произведений живописи и уточнение их смыслового содержания.

Изучение уровня духовно-нравственного развития студентов – психологов осуществлялось с помощью опросника «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина) и методики «Друг-советчик» (С.А. Черняева).

Эмпирические результаты исследования жизненных ценностей, направленности личности посредством опросника «Морфологический тест жизненных ценностей» показали, что у 71% наших респондентов выявлена эгоистично-престижная направленность личности, а духовно-нравственная направленность выявлена только у 29% респондентов. Таким образом, для большинства студентов – психологов (71%) характерно стремление к возможно более высокому уровню своего материального благосостояния; убежденность в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. По мнению разработчиков опросника, личность с эгоистично-престижной

направленностью во взаимных отношениях, в деятельности ищет конкретную выгоду, при этом может проявлять циничность, пренебрежение общественным мнением, общественными нормами [9]. 29% от общей выборки студентов-психологов имеют духовно-нравственную направленность, что предполагает стремление человека к получению морального удовлетворения во всех сферах жизни; для них характерно идеалистичность во взглядах, приверженность к соблюдению этических норм в поведении и деятельности.

Общепризнанным является тот факт, что одно из важнейших требований к осуществлению профессиональной деятельности психолога является явно выраженная духовно-нравственная направленность. Высокий процент (71%) студентов-психологов с эгоистично-престижной направленностью свидетельствует, на наш взгляд, о неблагополучии духовно-нравственных перспектив профессионального развития и становления будущих психологов.

Результаты изучения жизненных ценностей студентов – психологов, полученные нами при помощи опросника «Морфологический тест жизненных ценностей» свидетельствуют о том, что доминирующие жизненные ценности у наших респондентов распределены следующим образом: наибольшую частоту встречаемости (более 50 случаев на всех курсах обучения) как ведущей жизненной ценности имеет ценность материального благополучия, за ней следуют ценности духовного удовлетворения (от 10 на 1 курсе до 15 выборов на 5 курсе) и сохранения индивидуальности (от 5 выборов на 1 курсе до 10 на 5 курсе обучения). Наименьшая частота выбора в качестве доминирующей жизненной ценности у респондентов имеют ценности собственного престижа (1-2 выбора на всех курсах обучения), креативности и активных социальных контактов, включенности в общественную жизнь (3-4 выбора).

Данные свидетельствуют о том, что наибольшую значимость, ценность для студентов – психологов 1, 2, 3, 4 и 5 курсов имеют уровень материального благосостояния и достатка, финансовое благополучие; в своем поведении и деятельности они стремятся достичь конкретного, сугубо практического результата, руководствуются получением материальной выгоды, причем могут достигать ее любыми путями.

Таким образом, эмпирическое исследование направленности личности, места духовных и нравственных ценностей в иерархии жизненных ценностей студентов-психологов показало приоритет, доминирующую значимость эгоистично-престижных ценностей над духовно – нравственными, что согласуется с результатами исследования О.В. Баркановой: для студентов-психологов не ценно свое духовное «Я», они не стремятся к духовному поиску и духовной самореализации, не ориентируются на религиозные убеждения [4].

Результаты изучения нравственной сферы личности, полученные посредством погружения в ситуацию морального выбора (методика «Друг-советчик» (С.А. Черняева)) подтвердили данные предыдущего этапа исследования.

Результаты изучения нравственной сферы личности студентов – психологов, полученные нами при помощи методики «Друг-советчик» показали, что преобладающее большинство студентов-психологов (83 %) имеют низкий и средний индекс нравственности, что свидетельствует о невысокой степени овладения нравственными знаниями, слабом их осмыслении, эмоциональном и рассудочном непринятии нравственных норм, а также о низком уровне нравственных притязаний, о слабой сформированности нравственных качеств личности и отсутствии превращения их во внутренний регулятор поведения в соответствии с нравственными принципами. Высокий индекс нравственности выявлен только у 17 % респондентов.

Таким образом, эмпирическое изучение духовно – нравственного развития студентов – психологов указывает на определенное неблагополучие духовно-нравственных перспектив профессионального развития и становления будущих психологов.

В ходе обработки и анализа результатов изучения содержательно-структурных характеристик смыслового восприятия живописи студентами-психологами, полученных посредством метода свободных описаний произведений живописи, нами отмечался низкий уровень художественно-смыслового восприятия живописи студентами – психологами.

При анализе эмпирических данных мы обращали внимание на следующие параметры ответа: – отсутствие/наличие логических, смысловых ошибок; – простое/сложное описание; – отсутствие/наличие эмоционального отклика на художественный образ, при наличии – эмоциональный тон (положительный/отрицательный); – раскрытие смыслового содержания репродукции (выделение смыслов).

Первоначально, следует заметить, что анализ результатов, полученных с помощью метода свободных описаний, показал, что 44% респондентов при восприятии репродукций картин допустили ошибки различного типа: поверхностность, неточность, недифференцированность восприятия; бедность словарного запаса при описании произведения живописи; простота описания, нерасчлененность элементов восприятия, отсутствие детализированного восприятия; нарушение логики изложения и др., например:

Вдумчивый, чем-то озабоченный человек (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Его задумчивость показана на его лице (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Человек вечером сидит на камне и о чем-то думает, он расслаблен, но думает напряженно; закат (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Еще он окровавлен, наверное, его избивали и изгнали люди, поэтому он один (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Иисус задумался о чем-то, сидя на камне (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Здесь показано наверное одиночество этого человека, ведь он один, никого нет: ни птицы, ни какого-то животного (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Мужчина, груды камней, где-то вдалеке есть проблески земли с бликами солнца (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Отчаянный каким-то горем он сидит и о чем-то думает (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

На этой картинке изображены дети, которые тянут сани с какими – то бочками (восприятие картины В.Г. Перова «Тройка»).

Женщина хочет винограда (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Маленькие дети тянут тяжелую тележку на своих плечах (восприятие картины В.Г. Перова «Тройка»).

Трое детей тянут тележку. Зима на улице (восприятие картины В.Г. Перова «Тройка»).

Все тащат какой-то большой груз (восприятие картины В.Г. Перова «Тройка»).

Дети тянут санки, загруженные разными вещами, рядом бежит собака (восприятие картины В.Г. Перова «Тройка»).

На этой картине изображен Иисус, который сидит в пустыне (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Человек сидит на камнях, за ним море. Задумчивый. Камни изображены может быть потому что тяжело. Изображен босым, думает о том, что случилось или может

случиться. Солнце на закате (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

На руке у нее красная ткань, т.к. она давно работает, а корзина натерла руку, но она все равно радуется (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

При выделении смыслового содержания репродукции картины у студентов-психологов можно отметить поверхностность, буквальность, определенная примитивность нахождения смыслов, например:

У меня не все так плохо (личностный смысл картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Получать максимальное удовольствие от жизни, спешить жить (личностный смысл картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Когда человек одинок, преобладают плохие эмоции, тяжело принимаются решения (личностный смысл картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Мне показалось, что автор хотел показать, как человек лечится природой (восприятие смысла картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Возможно, автор хотел показать жизнь этого человека, какая она тусклая, одинокая (восприятие смысла картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Для меня это очень грустная картина, здесь показан труд детей, ведь именно они стоят на первом плане (восприятие картины В.Г. Перова «Тройка»).

Три ребенка, явно сироты тянут тяжелый воз. Рядом с лаем бежит собака. Сзади воз подталкивает мужчина. Видно очень слабый (восприятие картины В.Г. Перова «Тройка»).

Рисунок дети и собака. Здесь показана трудная ноша детей (восприятие картины В.Г. Перова «Тройка»).

Дети, также как и взрослые могут заниматься тяжелой физической работой (восприятие смысла картины В.Г. Перова «Тройка»).

Художник просто решил обратиться к библейским сюжетам (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Иисус Христос сидит на большом камне. Вокруг никого нету. Он очень грустный, печальный, уставший. Волосы же растрепаны, он босой (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

В целом можно отметить неготовность абсолютного большинства респондентов к сотворчеству при восприятии живописи: студенты-психологи не могут осуществить творческие акты конкретизации и детализации авторского замысла. Испытуемые не готовы к восприятию живописи как актуально разворачивающемуся диалогу смысловых миров читателя и автора, не владеют психологической культурой взаимодействия с произведениями искусства. 17 % респондентов не смогли вычленить авторский и личностный смыслы по двум/трем из трех предложенных репродукций:

Не знаю мыслей автора, так как нет даже авторского названия картины. Переживаний также нет (восприятие смысла картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Никакого смысла тут не вижу (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Для меня не несет никакой смысловой ценности (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Никакого смысла в ней нет (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Не знаю, что автор хотел передать (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Личностного смысла – никакого, только эмоции (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Женщина лезет по лестнице и достает кисть винограда. Я не вижу личного смысла в данной картине (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Количественный и качественный анализ данных, полученных при помощи методики «Образно-эмотивные ассоциации» (Л.Н. Рожина), свидетельствует о бедном словарном запасе респондентов при описании эмоционального тона репродукции, неточности, нерасчлененности, размытости описания собственного эмоционального состояния, например:

Мне лично стало жутко и тревожно, а главное у меня возникла жалость (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Лица у детей не веселые даже можно сказать грустные (восприятие картины В.Г. Перова «Тройка»).

Для меня чувства и эмоции – жалость, какое-то волнение (восприятие картины В.Г. Перова «Тройка»).

Возникает жалость и скука (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Репродукция кроме сожаления, больше никаких эмоций и чувств у меня не вызвала. Поэтому больше ничего сказать не могу (восприятие картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»).

Странные чувства, хорошие ощущения, очень большое ужасное впечатление, не очень приятные радостные чувства, дискомфорт, море впечатлений; весело, хочется улыбаться; приятные положительные эмоции, он опечален и т.д., оптимистические чувства, позитив, мрачное впечатление и др.

Отсутствие эмоционального отклика на две/три из предложенных трех репродукций отмечалось у 48 % респондентов.

Субъективные переживания у меня не возникают (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Возможно, автор хотел передать чувства прекрасного, у меня эта картина переживаний не вызвала (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Вместе с тем, у 14 % респондентов наблюдалось доминирование эмоционального восприятия репродукций при отсутствии нахождения и открытия смыслового содержания:

Мне понравилась картина (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Эта картина вызвала у меня лишь улыбку (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Картина очень яркая, красивая. От нее сразу поднимается настроение (восприятие картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»).

Анализ свободных описаний предложенных репродукции показал, что респонденты в абсолютном большинстве (93%) давали простые описания: как правило, картина описывалась несколькими словами, словосочетаниями или же 2-3 предложениями; перечислялись самые общие ключевые моменты изображенного (не больше 4), например:

Свободное описание репродукции картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»:

Симпатичная девушка собирает виноград.

Женщина собирает виноград.

Девушка и виноград.

Молодая женщина, которая собирает виноград. Она довольна, радостно, на ее лице улыбка. Это не доставляет ей труда.

Свободное описание репродукции картины В.Г. Перова «Тройка»:

Дети, работа, холод.

Дети тянут санки, нагруженные разными вещами, рядом бежит собака.

Рисунок дети и собака.

Вижу усталых детей, которые тащат бочку. На улице холодно, дует сильный ветер, им тяжело.

Свободное описание репродукции картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»:

На этой картине изображен Иисус, который сидит в пустыне.

Человек, задумчиво сидящий на камнях.

Пожилой мужчина сидит, размышляет в одиночестве.

Иисус сидит на камне. Он печален, угрюм, задумчив. Вокруг все унылое, темное; холодный песок, холодные камни; босиком.

Закат. Возможно, морской берег. На камнях сидит мужчина. Возможно, изображение Христа.

Только у 7% испытуемых отмечалось сложное описание хотя бы одной из репродукций. Всем трем репродукциям сложное описание смог дать только один респондент. Приведем примеры сложных свободных описаний:

Сложное свободное описание репродукции картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень»: Девушка смотрит на виноград, который залит солнечным светом. Она любит его, как самыми прекрасными алмазами. Потом она смотрит в небо, и о чем-то думает, о чем-то мечтает. Тело девушки также залито солнечным светом, и она этому рада. Она наслаждается природой, любит ее очень сильно. Автор вложил в эту картину любовь простой девушки к обычным вещам, к природе. Для меня, смысл картины в том, что нужно наслаждаться природой, как чудом, которое долго ждали.

Сложное свободное описание репродукции картины В.Г. Перова «Тройка»: Изнеможенные дети, тяжело тянут большую бочку с водой; бочка стоит на санях. Морозный вечер, славянский город 17-19 век. Бочку помогает толкать какой-то человек (возможно случайный прохожий). Также слева видны высокие сплошные стены замка. На заднем плане купала церквей; на дороге на коленях стоит человек. Собака бежит вокруг детей.

Сложное свободное описание репродукции картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне»: На репродукции картины изображен довольно скудный пейзаж, что проявляется в виде «каменной земли» и неба (возможно перед

закатом). Интерес всей картины – изображение одиноко сидящего человека.

Нами установлено, что основными содержательными характеристиками художественно-смыслового восприятия репродукции картины В.Г. Перова «Тройка» являются следующие категории: тяжелая жизнь; сочувствие, сострадание; безнадежность; страдания; труд, работа; надежда; сироты; страх.

При художественно-смысловом восприятии репродукции картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне» респондентами были выделены следующие содержательные характеристики: страдания; одиночество; безнадежность; размышления; смысл жизни; печаль, грусть; вера; спокойствие; пустота; поиск истины; сочувствие; тема смерти; ответственность.

Для дальнейшей обработки и проведения сопоставительного анализа художественно-смыслового восприятия живописи студентами-психологами различного уровня духовно-нравственного развития нами применялись следующие методы математической статистики: непараметрическая статистика, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Тау-Кендалла) и метод корреляционных плеяд.

Нами были обнаружены значимые корреляционные связи между содержательными характеристиками художественно-смыслового восприятия живописи, что позволило выстроить их структурную модель.

Анализ результатов корреляционного анализа показал, что при художественно – смысловом восприятии репродукции картины В.Г. Перова «Тройка» большее количество значимых связей образуют такие содержательные характеристики, как безнадежность, страдание и страх; при художественно – смысловом восприятии репродукции картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень» – эротичность, радость жизни и спокойствие; при художественно – смысловом восприятии

репродукции картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне» – безнадежность, пустота и страдания.

Мы обнаружили, что при художественно – смысловом восприятии репродукции картины В.Г. Перова «Тройка» у респондентов с духовно-нравственной направленностью личности в центре значимых корреляционных связей находится категория «сироты», что вполне возможно свидетельствует об их внимании к острым социальным проблемам. Однако, данная категория имеет положительные связи с категориями «надежда» ($r=0,271$, при $p < 0,001$) и «страх» ($r=0,262$, при $p < 0,001$) и отрицательную связь с категорией «сочувствие» ($r=-0,317$, при $p < 0,001$). У респондентов с эгоистично-престижной направленностью личности наибольшее количество значимых корреляционных связей образует категория «безнадежность», которая имеет положительные связи с «страдание» ($r=0,278$, при $p < 0,001$) и «труд» ($r=0,267$, при $p < 0,001$) и отрицательную с «сочувствием» ($r=-0,163$, при $p < 0,001$).

Для художественно – смыслового восприятия репродукции картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень» респондентами с духовно-нравственной направленностью личности характерным является то, что в центре значимых корреляционных связей находятся категории «радость жизни» и «труд», которые имеет отрицательную связь с категорией «эротичность» ($r=-0,409$, при $p < 0,001$) и ($r=-0,338$, при $p < 0,001$) соответственно. У респондентов с эгоистично-престижной направленностью личности наиболее сильную связь образуют категории «природа» и «спокойствие» ($r=0,228$, при $p < 0,001$).

Анализ художественно-смыслового восприятия репродукции картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне» показал, что у респондентов с духовно-нравственной направленностью личности в центре значимых корреляционных связей находится категория «безнадежность», которая образуют 3 положительные (с категориями «страдания», «поиск истины» и

«ответственность») и 3 отрицательные связи (категории «печаль», «сочувствие», «спокойствие»). У респондентов с эгоистично-престижной направленностью личности наибольшее количество значимых корреляционных связей образует категория «пустота», которая имеет 5 положительных связей: с категориями «поиск истины», «спокойствие», «сочувствие», «страдания», «одиночество».

Анализ корреляционных плеяд у группы с низким индексам нравственности при художественно – смысловом восприятии репродукции картины В.Г. Перова «Тройка» в центре значимых корреляционных связей находится категория «безнадежность», имеющая положительные связи с категориями «страдания» ($r=0,465$, при $p<0,001$) «надежда» ($r=0,463$, при $p<0,001$) и «страх» ($r=0,450$, при $p<0,001$), а также отрицательную связь с категорией «сочувствие» ($r=-0,316$, при $p<0,001$).

У респондентов со средним индексом нравственности наибольшее количество значимых корреляционных связей образует категории «страдание», «безнадежность», «страх» и «надежда».

У группы с высоким индексом нравственности, значимых корреляционных связей характеристик восприятия репродукции картины В.Г. Перова «Тройка» не было обнаружено.

Анализ художественно – смыслового восприятия репродукции картины К.П. Брюллова «Итальянский полдень» у группы с низким индексом нравственности центральной значимой категорией является «эротичность», имеющая положительные связи с категориями «красота» ($r=0,325$, при $p<0,001$) «природа» ($r=0,307$, при $p<0,001$) и «спокойствие» ($r=0,307$, при $p<0,001$).

У респондентов со средним индексом нравственности наибольшее количество значимых корреляционных связей также образует категория «эротичность», но, в отличии от группы с низким индексом нравственности, данная категория

образует 2 отрицательные связи с категориями «радость жизни» ($r=-0,222$, при $p<0,001$) и «природа» ($r=-0,189$, при $p<0,001$) и положительную связь с категорией «чувство прекрасного» ($r=0,247$, при $p<0,001$). У группы с высоким индексом нравственности обнаружена значимая отрицательная связь категорий «красота» и «радость жизни» ($r=-0,447$, при $p<0,001$).

Анализ художественно – смыслового восприятия репродукции картины И.Н. Крамского «Христос в пустыне» у группы с низким индексом нравственности центральной значимой категории является категория «спокойствие», имеющая 5 положительных связей с категориями «пустота» ($r=0,690$, при $p<0,001$), «поиск истины» ($r=0,690$, при $p<0,001$), «смысл жизни» ($r=0,450$, при $p<0,001$) и «размышления» ($r=0,380$, при $p<0,001$).

У респондентов со средним индексом нравственности обнаружена наиболее сложная структура корреляционной плеяды, наибольшее количество значимых корреляционных связей при этом образуют категории «пустота» и «безнадежность». У группы с высоким индексом нравственности в центре значимых корреляционных связей находится категория «страдание», имеющая 3 положительных связей с категориями «одиночество» ($r=0,553$, при $p<0,001$), «безнадежность» ($r=0,533$, при $p<0,001$), «сочувствие» ($r=0,343$, при $p<0,001$).

Таким образом, обобщив полученные результаты, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, изучение духовно-нравственного развития студентов-психологов показало приоритет, доминанту эгоистично-престижных ценностей над духовно-нравственными. Наибольшую частоту встречаемости как ведущей жизненной ценности имеет ценность материального благополучия, за ней следуют ценности духовного удовлетворения и сохранения индивидуальности. Также большинство студентов-психологов (83 %) имеют низкий и

средний индекс нравственности, что, согласуется с результатами, полученными другими исследователями, и, на наш взгляд, свидетельствует о неблагоприятии духовно-нравственных перспектив профессионального развития и становления будущих психологов.

Во-вторых, нами был обнаружен низкий уровень художественно-смыслового восприятия живописи студентами – психологами. Так, 44% респондентов при восприятии репродукций картин допустили ошибки различного рода. 17% респондентов не смогли вычленить авторский и личностный смыслы по двум/трем из трех предложенных репродукций. Вместе с тем, у 14% респондентов наблюдался примат эмоционального восприятия репродукций при одновременном отсутствии нахождения и открытия смыслов. Отсутствие эмоционального отклика на две/три из предложенных трех репродукций отмечалось у 48% респондентов, также полученные результаты свидетельствуют о бедном словарном запасе респондентов при описании эмоционального тона репродукции, невозможности описания и/или неверном толковании эмоционального состояния.

В-третьих, сравнительный анализа художественно-смыслового восприятия живописи студентами-психологами различного уровня духовно-нравственного развития показал, что у респондентов с разным уровнем духовно-нравственного развития обнаружены различные содержательно-структурные характеристики. Студенты-психологи с высоким уровнем духовно-нравственного развития характеризуются более позитивным оптимистичным взглядом на изображенное автором, достаточно высоким уровнем вчувствования в картину, а также более тонким и гуманистическим видением смыслов.



Литература:

1. Аболин Л.М. Развитие духовно-нравственной личности в учебно-событийной деятельности / Л.М. Аболин // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 199-210.
2. Арсеньев А.С. Глобальный кризис и личности (размышления философа) / А.С. Арсеньев // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – №10. – С. 4-26.
3. Бабошина Е.Б. Культуросообразные характеристики современной личности как ориентиры образования / Е.Б. Бабошина // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 190-199.
4. Барканова О.В. Изучение духовного самосознания личности в период ранней юности / О.В. Барканова // Психология обучения. – 2007. – № 12. – С. 54–62.
5. Белохвостова С.В. Ценностно-смысловая регуляция духовно-нравственного саморазвития субъекта образования / С.В. Белохвостова // Психалогія. – 2005. – № 4. – С. 6-13.
6. Даниэль С.М. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя / С.М. Даниэль. – Л.: Искусство, 1990. – 223 с.
7. Дашкова С.С. Историко-психологическое содержание изобразительного искусства и духовное общение / С.С. Дашкова // Мир психологии. – 2005. – № 2. – С. 255-271.
8. Дашкова С.С. Историческая психология индивидуальности и проблемы понимания и общения в портретной живописи / С.С. Дашкова // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 68-74.
9. Касьяник Е.Л. Психологическая диагностика самосознания личности / Е.Л. Касьяник, Е.С. Макеева. – Мозырь: Содействие, 2007. – 224 с.
10. Колодич Е.Н. Работа клуба «Психология в искусстве» / Е.Н. Колодич, Д.В. Санцевич // Психалогія. – 2004. – № 3. – С. 22-27.

11. Крупник Е.П. Экспериментальное изучение взаимосвязей художественного и общего развития личности / Е.П. Крупник // Психологический журнал, – 1991. – № 1. – С. 108-117.

12. Леонтьев Д.А. Произведения искусства и личность: психологическая структура взаимодействия / Д.А. Леонтьев // Художественное творчество и психология. – М.: Наука, 1991. – С.109-133.

13. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

14. Ли Л.В. Профессиональная подготовка педагогов системы духовно-нравственного воспитания / Л.В. Ли // Психология обучения. – 2007. – № 11. – С. 86-93.

15. Лишин О.В. Психологические условия становления личности подростка и юноши в обстановке социального кризиса / О.В. Лишин // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – № 0. – С. 47-57.

16. Месникович С.А. Развитие нравственных представлений у студентов посредством художественной перцепции: автореф. дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / С.А. Месникович; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 2002. – 24 с.

17. Методики диагностики духовно-нравственных качеств личности: учеб.-метод. пособие / авт. – сост.: Н.В. Михалкович, Е.Н. Пархоть. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 184 с.

18. Мосунова Л.А. Иконическое реконструирование как метод развития способности к смысловому пониманию художественного текста / Л.А. Мосунова // Вестник Моск. ун-та. – Серия 14. Психология. – 2006. – №2. – С.29-41.

19. Мосунова Л.А. Чтение художественной литературы как процесс понимания смысла / Л.А. Мосунова // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 66-74.

20. Пономарева М.А. Развитие эмпатии в раннем юношеском возрасте в процессе изучения художественной

литературы: автореф. дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / М.А. Пономарева; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 2003. – 22 с.

21. Пономарева М.А. Роль художественной литературы в развитии эмпатии / М.А. Пономарева // Психологія. – 2007. – №4. – С. 14-20.

22. Рожина Л.Н. Искусство быть читателем / Л.Н. Рожина. – Мн.: Нар. асвета, 1987. – 215 с.

23. Рожина Л.Н. Развитие представлений о нравственном человеке в процессе изучения психологических дисциплин / Л.Н. Рожина, С.А. Месникович // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 10. – С. 44-53.

24. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности / Л.Н. Рожина. – Мн.: Выш. шк., 2003. – 272 с.

25. Слободчиков В.И. Духовные проблемы человека в современном мире / В.И. Слободчиков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 33-39.

26. Смирнов И.П. Социализация и цивилизация (проблемные ситуации современности) / И.П. Смирнов // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 24-31.

27. Хайкин Р.Б. Восприятие живописи при психических расстройствах / Р.Б. Хайкин // Психологический журнал. – 1988. – № 2. – С. 118-127.

28. Черникова Т.В. Литературно-художественные средства анализа и развития личности старших школьников и студентов / Т.В. Черникова // Психология обучения. – 2007. – № 10. – С. 54-65.

29. Черняева С.А. Развитие личности и психологическая помощь в свете христианского мировоззрения / С.А. Черняева. – СПб.: Речь, 2007. – 192 с.

РОЗДІЛ 3

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСБИСТОСТІ

НЕФОРМАЛЬНІ МОЛОДІЖНІ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК ЗАСІБ САМОВИРАЖЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Бабатіна С.І., Олейник Н.О.

Глобальні зміни в сучасному суспільстві – екологічні, соціокультурні, економічні, примноження технологічного потенціалу, створення і впровадження нових інформаційних технологій, формування нових соціальних зв'язків, потреба в інших формах інтеграції та взаємодії між культурами – є нині ознаками соціокультурних змін у суспільстві, у тому числі його деформації. Останній чинник, зокрема, сприяв підвищенню ролі субкультур в суспільстві, істотне місце серед яких належать молодіжним формуванням.

Під загальним терміном «субкультура», який почали застосовувати з 30-х рр. ХХ ст., розуміють сукупність культурних зразків, тісно пов'язаних з домінантною культурою і у той же час відмінних від неї; а також соціальне угруповання, об'єднане тим, що кожен з його представників себе до нього зараховує.

Покоління, яке не задовольняють старі норми, принципи та культурні явища минулих століть, прагне віднайти для себе більш дієву ідеологію, яка змінить спосіб життя та створить умови для задоволення власних потреб і особистісного розвитку. У зв'язку з цим і виникає таке поняття як субкультура, що означає культурні зразки, які тісно пов'язані із загальною домінуючою культурою і разом з тим відрізняються від неї своїми специфічними рисами [6].

Актуальність дослідження зумовлена тим фактом, що молодіжна субкультура є з одного боку джерелом культурних інновацій, а з іншого показником соціальних змін, усвідомленим як конструктивний пошук ідентичності. Нова генерація зі своїми амбіціями, схильністю до максималізму, намагається зруйнувати стереотипи та отримати більше свободи, що об'єктивно завжди було притаманне молоді. Тому, формуючи своє ставлення до життя, починаючи з періоду підліткового віку, власні цінності та норми, зазвичай, відмінні від пріоритетів старшого покоління, молодь шукає своє унікальне місце в соціумі, як поле для самовираження.

У дослідженнях М. Блохіної, Ю. Волкова, М. Гусмана [2; 4; 5] представлені визначення основних причин належності до субкультур.

1. Криза суспільства веде до утворення нових молодіжних субкультур, які мають свій зміст і спрямованість. Незадоволеність життям, нездатність суспільства задовольнити не тільки матеріальні, а й духовні потреби молоді, приймати їх такими, якими вони є. Соціально-економічні та політичні негаразди стимулюють розвиток протестних настроїв.

2. Криза сімейного виховання, яка призвела до пригнічення індивідуальності та ініціативності підлітка. І як наслідок, вона призвела з одного боку – до соціального і культурного інфантилізму, а з іншого – до прагматизму і соціальної дезадаптованості. Агресивний, жорстокий стиль виховання породжує агресивну молодь [2, с. 100].

3. Дорослі не враховують вікових особливостей підлітків та молоді. У складний період переходу від дитинства до зрілості виникає багато проблем, які підлітки не можуть розв'язати, опираючись на власний досвід чи досвід дорослих, їм необхідна група ровесників, які зіткнулися з такими ж проблемами, мають такі ж цінності і ідеали.

4. Комерціалізація засобів мас медіа. Молодіжна субкультура часто повторює телевізійну та Інтернет субкультури.

5. Каталізаторами виникнення субкультур є втрата сенсу життя, руйнування ідеалів, подвійна мораль, бездуховність, цинізм, п'янство, задоволення лише матеріальних потреб, розгубленість перед життям тощо.

6. Внутрішня самотність, потреба в друзях, конфлікти в школі і вдома, недовіра дорослим, протест проти брехні, незнання як жити далі, спосіб втечі від дійсності.

7. Бажання бути оригінальним.

8. Спроба розв'язати проблему адміністративними методами [4, с. 55].

Молодіжна субкультура описується та аналізується саме як субкультура. Її феномени тривалий час розглядалися як «девіації» (відхилення від норм) і привертали увагу більшою мірою кримінологів, ніж культурологів.

Субкультури поділяють за юридичним статусом і місцем у соціальній системі на:

1) формальні – групи, структура і діяльність яких раціонально організовані та стандартизовані відповідно до чітко визначених групових правил, цілей і рольових функцій;

2) неформальні – самодіяльні об'єднання людей, статус, структура, функції яких юридично не оформлені. Тобто, формальні субкультури створені для певної соціальної діяльності, мають юридично визначений статус, нормативну базу існування, яка закріплює структуру, тип завдань, колективні й індивідуальні права та обов'язки, а неформальні такої регламентації позбавлені [1, с. 34].

В емпіричному дослідженні прийняло участь 40 підлітків, що знаходяться у формальних та неформальних молодіжних об'єднаннях. 14 підлітків є представниками різних молодіжних субкультур та 26 підлітків перебувають у формальних об'єднаннях та. Вік досліджуваних 15-16 років.

Для досягнення поставленої мети був застосований наступний комплекс психодіагностичного інструментарію:

1. Методика «Стратегії самоствердження особистості» (Є. Нікітіна, Н. Харламенкової) дозволяє вивчати особливості самоствердження досліджуваних.

2. Методика «Дослідження самостварення» (В. Століна, С. Пантелеева) призначена для поглибленого вивчення сфери самосвідомості особистості, що включає різні (емоційні, когнітивні, динамічні, інтегральні) аспекти.

3. Методика «Мотивація аффіліації» (А. Меграбяна) в модифікації М. Магомед-Емінова дозволяє дослідити дві мотиваційні тенденції – прагнення до визнання, до встановлення теплих емоційних відносин і страх до відкидання

4. Методика «Виявлення схильності до неадекватної поведінки» (А. Орел) направлена на виявлення схильності до проявів певних видів девіантної поведінки.

За допомогою опитувальника «Стратегії самоствердження особистості» визначено наступні результати за показниками підлітків, що знаходяться у неформальних молодіжних об'єднаннях (рис. 1).

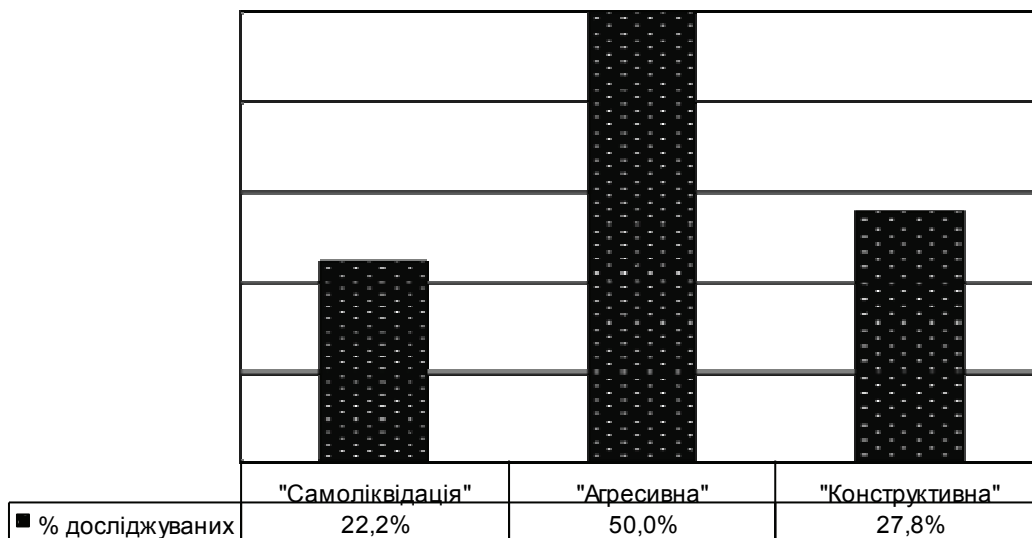


Рис. 1. Стратегії самоствердження підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях

Отримані результати свідчать про те, що домінуючою стратегією поведінки у підлітків, що перебувають у

неформальних молодіжних об'єднаннях виявилася – «агресивне самоствердження» (50 %), 27,8 % досліджуваних мають «конструктивну» стратегію та ще 22,2 % стратегію «самоліквідації».

Такі результати свідчать про те, що більшість представників молодіжних субкультур мають агресивну стратегію самоствердження. Стратегія домінування як стратегія гіперпотреби у самоствердженні може виявлятися у формі вербальної агресії, у вигляді створення штучних перешкод і пов'язаних з ними станами фрустрації у іншої людини у вигляді приховання від неї важливої інформації і емоційної ізоляції.

На думку І. Булах [3] деяка деструктивність даної стратегії, що включає як гіперсамоствердження і примус у формі безлічі агресивних дій, не передбачає заподіяння збитку іншій особистості. Дана стратегія виявляється у підвищеному прагненні зберігати стійкість самооцінки за допомогою механізму проєкції.

Результати підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях свідчать про наступне:

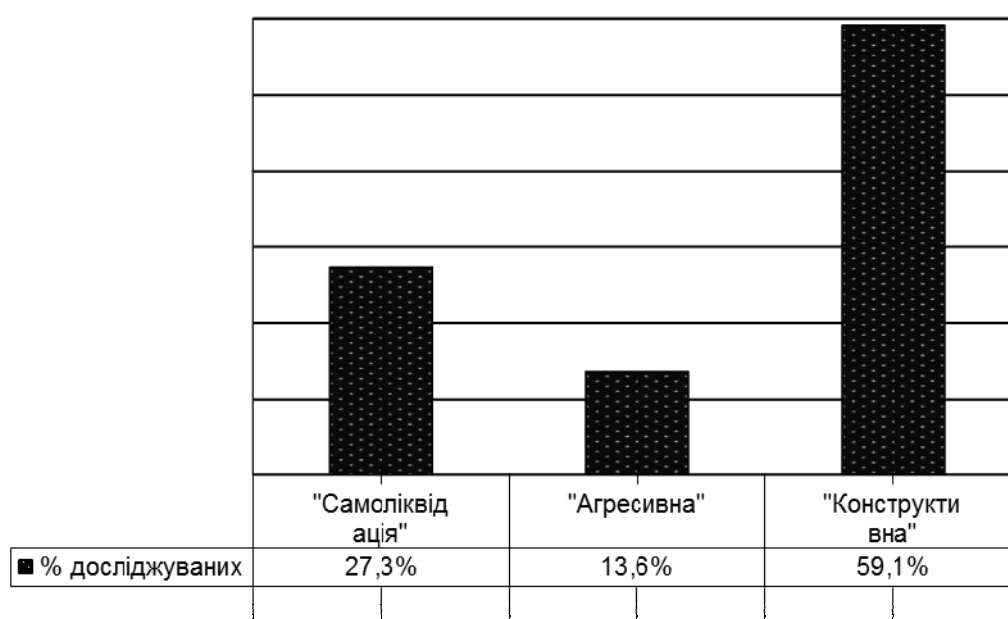


Рис. 2. Стратегії самоствердження підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях

Для більшості досліджуваних підлітків (59,1 %) характерне домінування «конструктивної» стратегії самоствердження. 27,3 % підлітка володіють стратегією «самоліквідація» та 13,6 % – «агресивною» стратегією самоствердження.

Отже, більшість школярів, що перебувають у формальних об'єднаннях мають конструктивну домінуючу стратегію самоствердження. Для підлітків, яким притаманна ця стратегія, характерно обговорювати запропоновану тему, відкрито висловлювати свою думку і вислуховувати інші. Це свідчить про те, що підлітки конструктивно ставляться до своєї особистості, можуть планувати своє майбутнє та втілювати його в життя.

Порівняння результатів підлітків, що знаходяться у різних молодіжних об'єднаннях представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Порівняння домінуючих стратегій самоствердження у підлітків, що знаходяться у різних молодіжних об'єднаннях (за ϕ критерієм Фішера)

Стратегії самоствердження	% підлітків, що знаходяться у неформальних молодіжних об'єднаннях	% підлітків, що знаходяться у формальних молодіжних об'єднаннях	ϕ емпіричне	Рівень значення
Самоліквідація	22,2 %	27,3 %	0,73	-
Конструктивна	27,8 %	59,1 %	2,78	0,01
Агресивна	50 %	13,6 %	3,72	0,01

Отже, нами підтверджено значущі розбіжності за показниками двох груп підлітків, а саме: більшість представників молодіжних субкультур мають агресивну стратегію самоствердження ϕ -ем. (3,72), $p \leq 0,01$. Більшість підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях використовують конструктивну стратегію самоствердження ϕ -ем. (2,76), $p \leq 0,05$.

Дані результати свідчать про те, що представники молодіжних субкультур не можуть адекватно самостверджуватися, оскільки приховують власні думки і адекватні емоційні реакції. Така позиція може бути пов'язана з негативним емоційним самоставленням та уявленням про себе, що у цілому негативно впливає на функціонування особистості. Більшість представників формальних молодіжних об'єднань конструктивно ставляться до своєї особистості, можуть планувати своє майбутнє та втілювати його в життя.

За допомогою методики «Дослідження самоставлення» (В. Століна, С. Пантелеева) нам вдалося визначити наступні результати. На рис. 3 зображені результати підлітків, що перебувають у неформальних об'єднаннях, на рис. 4. представників формальних молодіжних об'єднань.

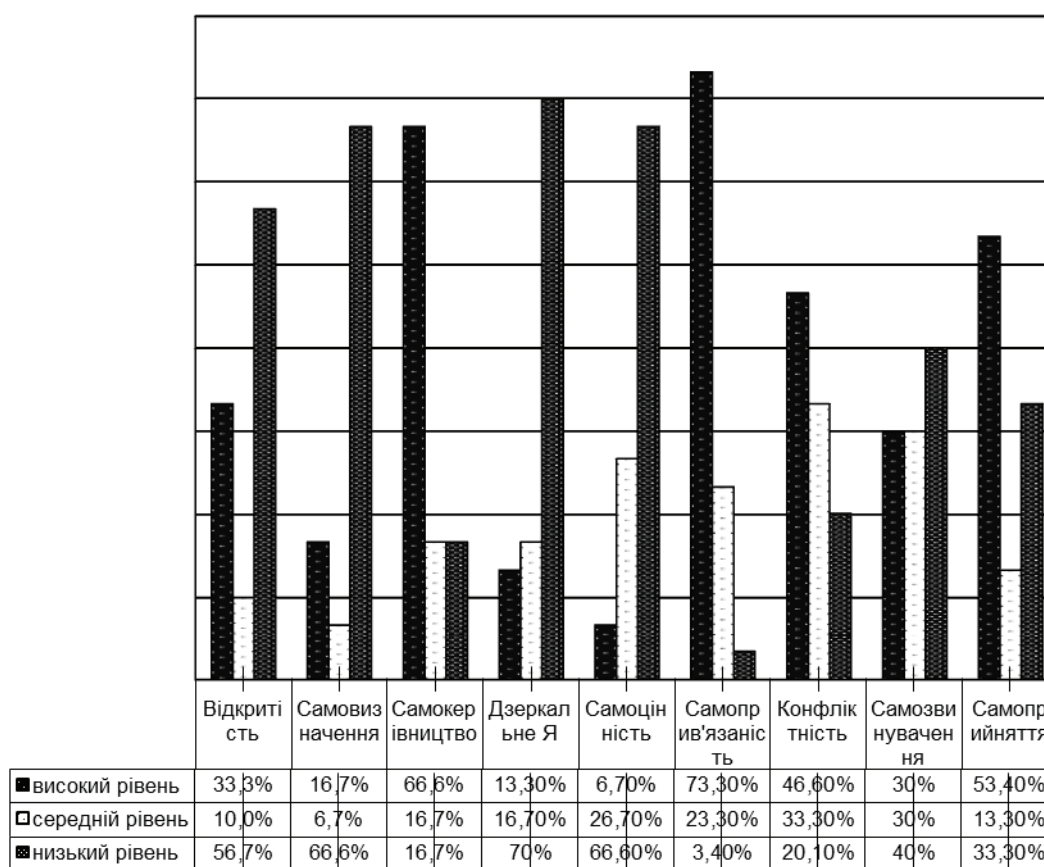


Рис. 3. Результати показників самоставлення підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях

Отримані результати досліджуваних підлітків, що перебувають у молодіжних субкультурах вказують про наступне: у більшості досліджуваних (56,7 %) за шкалою «відкритість» низький рівень; 33,3 % демонструють високий рівень і 10 % середній рівень. За шкалою «самовпевненість» більшість підлітків (66,6 %) мають також низький результат; 16,7 % мають високий та 16,7 % середній рівень. Самокерівництво більшості підлітків (66,6 %) на високому рівні; 16,7 % на середньому і 16,7 % на низькому рівнях. За шкалою «дзеркальне Я» більшість досліджуваних (70 %) виявляють низький показник; 16,7 % – середній; 13,3 % високий рівень. Самоцінність більшості підлітків має низький рівень (66,6 %); для 26,7 % середній рівень і лише 6,7 % мають високий рівень. Що стосується самоприв'язаності підлітків, то більшість з них (73,3 %) мають високий показник; 23,3 % середній і лише 3,4 % низький. Конфліктність більшості досліджуваних (46,6 %) має також високий рівень; 33,3 % мають середній рівень і 20,1 % мають низький рівень. За шкалою «самозвинувачення» більшість досліджуваних (40 %) мають низький рівень; 30 % мають середній та 30 % високий. За останньою шкалою – самоприйняття більшість підлітків (53,4 %) мають високий показник; 33,3 % мають низький і 13,3 % – середній рівень.

Отже, отримані результати дозволяють зробити наступні висновки стосовно показників самоствавлення підлітків, що перебувають у молодіжних субкультурах:

За шкалою «відкритість» більшість підлітків (56,7 %) мають низький рівень. Це вказує на глибоке усвідомлення Я, підвищену рефлексивність і критичність досліджуваних, здатність не приховувати від себе та інших навіть неприємну інформацію, незважаючи на її значущість. Тобто більшість підлітків мають внутрішню відвертість.

За шкалою «самовпевненість» більшість досліджуваних (66,6 %) також демонструють низький показник, що свідчить про незадоволеність собою і своїми можливостями, про

сумніви в здатності викликати повагу. Такі дані вказують на те, що підлітки не впевнені в собі та своїх можливостях.

Більшість досліджуваних (66,6 %) мають високий рівень самокерівництва. Високий бал за шкалою свідчить, що досліджувані чітко переживають власне «Я» як внутрішній стрижень, що інтегрує до організованості життєдіяльності, вважають, що їх доля знаходиться у власних руках; відчувають обґрунтованість і послідовність своїх внутрішніх спонукань і цілей.

Відбите самоствавлення підлітків (70 %) («дзеркальне Я») вказує на уявлення досліджуваних про те, що їх характер і доцільність не здатні викликати в інших повагу, симпатію, схвалення і розуміння. Це знов таки доводить про невпевненість підлітків в собі.

За шкалою «самоцінність» виявлено, що більшість досліджуваних (66,6 %) мають також низький показник, це вказує про переоцінку свого духовного «Я», сумнів у цінності власної особистості, відповідальність, що межує з байдужістю до свого Я, втрату інтересу до свого внутрішнього світу.

Самоприв'язаність більшості підлітків (73,3 %) має високий показник. Дані результати вказують про ригідність Я-концепції, небажання змінюватися на тлі загального позитивного ставлення до себе. Дані переживання часто супроводжуються прихильністю до неадекватного Я-образу. В останньому випадку тенденція до збереження такого образу – один із захисних механізмів самосвідомості.

Конфліктність більшості підлітків (46,6 %) також має високий показник. Високі значення за даною шкалою свідчать про наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди з собою, тривожно-депресивних станів, які супроводжуються переживанням почуття провини. Постійна незадоволеність і суперечки протікають на фоні неадекватно заниженої самооцінки, що призводить до сумнівів у своїй здатності щось зробити або змінити. Надмірні самокопання і рефлексія протікають на загальному негативному емоційному аспекті по ставленню до себе. Причому конфліктна

аутокомунікація не тільки не приносить полегшення, але, навпаки, лише посилює негативні емоції.

Що стосується самозвинувачення досліджуваних, то більшість з них (40 %) мають низький результат. Це вказує на те, що підлітки не мають інтрапунітивного самозвинувачення, адекватно відносяться до власних недоліків та невдачам.

Останній показник вказує на те, що більшість досліджуваних (53,4 %) демонструють високий рівень самоприйняття. Високий полюс відповідає дружньому ставленню до себе, згоди із самим собою, схвалення своїх планів і бажань, безумовного прийняття себе таким, яким є, нехай навіть з деякими недоліками.

Результати підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях свідчать про наступне:

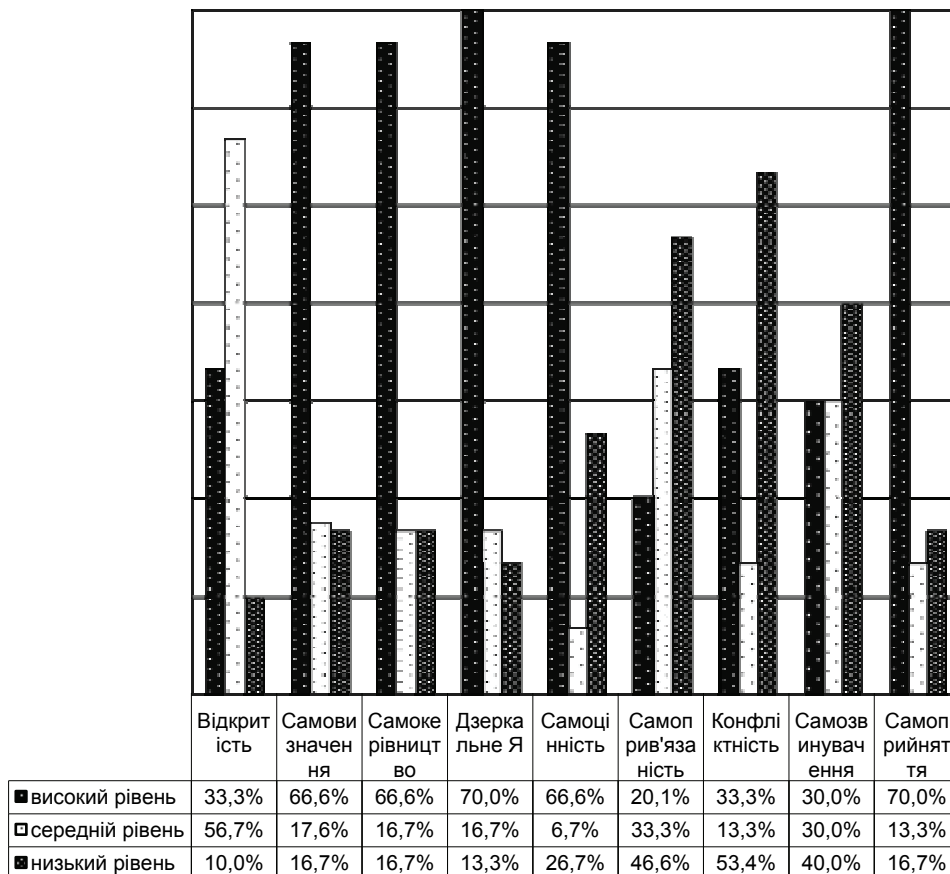


Рис. 4. Результати показників самоставлення підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях

У більшості підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях (56,7 %) за шкалою «відкритість» виявлено середній рівень; 33,3 % мають високий рівень і 10 % низький рівень. За шкалою «самовпевненість» більшість підлітків (66,6 %) виявляють високий результат; 16,7 % мають середній та 16,7 % низький рівень. Самокерівництво більшості досліджуваних (66,6 %) на високому рівні; 16,7 % на середньому і 16,7 % на низькому рівнях. За шкалою «дзеркальне Я» більшість досліджуваних (70 %) демонструють високий показник; 16,7 % – низький; 13,3 % середній рівень. Самоцінність більшості підлітків має високий рівень (66,6 %); для 26,7 % низький рівень і лише 6,7 % мають середній рівень. Що стосується самоприв'язаності досліджуваних, то більшість з них (46,6 %) мають низький показник; 33,3 % середній і 20,1 % високий. Конфліктність більшості підлітків (53,4 %) має низький рівень; 33,3 % мають високий рівень і 13,3 % мають середній рівень. За шкалою «самозвинувачення» більшість досліджуваних (40 %) мають низький рівень; 30 % мають середній та 30 % високий. Що стосується самоприйняття, то більшість досліджуваних (70 %) мають високий показник; 16,7 % мають низький і 13,3 % – середній рівень.

Отже, отримані результати дозволяють зробити наступні висновки стосовно показників самоствавлення підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях:

За шкалою «відкритість» більшість підлітків (56,7 %) виявляють середній рівень. Це вказує на усвідомлення «Я», рефлексивність і адекватну критичність підлітків, здатність не приховувати від себе та інших навіть неприємну інформацію, незважаючи на її значущість. Тобто більшість досліджуваних мають внутрішню відвертість.

За шкалою «самовпевненість» більшість досліджуваних (66,6 %) мають високий показник. Високі значення шкали відповідають високій зарозумілості, самовпевненості, свідчать про відсутність внутрішньої напруженості. Такі дані вказують

на те, що підлітки достатньо впевнені в собі та своїх можливостях.

Більшість досліджуваних (66,6 %) виявляють високий рівень самокерівництва. Високий бал за шкалою свідчить, що досліджувані чітко переживають власне «Я» як внутрішній стрижень, що інтегрує до організованості життєдіяльності, вважають, що їх доля знаходиться у власних руках; відчують обґрунтованість і послідовність своїх внутрішніх спонукань і цілей.

Відбите самоствавлення підлітків (70 %) («дзеркальне Я») вказує на уявлення досліджуваних про те, що їх характер і доцільність здатні викликати в інших повагу, симпатію, схвалення і розуміння. Це знов таки доводить про впевненість досліджуваних в собі.

За шкалою «самоцінність» виявлено, що більшість досліджуваних (66,6 %) мають також високий показник, це відображає зацікавленість у власному «Я», любов до себе, відчуття цінності власної особистості і одночасно передбачувану цінність свого «Я» для інших.

Самоприв'язаність більшості підлітків (46,6 %) має низький показник, що вказує на те, що досліджувані постійно бажають щось у собі змінити, відповідати ідеальному уявленню про себе, незадоволеності собою.

Конфліктність більшості досліджуваних (53,4 %) також має низький показник. Це свідчить про підвищену рефлексію підлітків, глибоке проникнення в себе, усвідомлення своїх труднощів, адекватний образ «Я» і відсутність витіснення.

Що стосується самозвинувачення досліджуваних, то більшість з них (40 %) демонструють низький результат. Це вказує на те, що підлітки не мають інтрапунітивного самозвинувачення, адекватно відносяться до власних недоліків та невдачам.

Останній показник вказує на те, що більшість досліджуваних (70 %) мають високий рівень самоприйняття. Високий полюс відповідає дружньому ставленню до себе, згоди

із самим собою, схвалення своїх планів і бажань, безумовного прийняття себе таким, яким є, нехай навіть з деякими недоліками.

Під час порівняння отриманих результатів підлітків, що знаходяться у різних формах молодіжних об'єднань виявлено наступне (таблиця 2):

Таблиця 2.

**Порівняння показників самоствавлення підлітків,
що знаходяться у різних молодіжних об'єднаннях
(за ϕ критерієм Фішера)**

Показники	% підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях	% підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях	ϕ емпіричне	Рівень значення
Відкритість	33,3 %	33,3 %	-	-
Самовпевненість	16,7 %	66,6 %	2,78	0,05
Самокерівництво	66,6 %	66,6 %	-	-
Дзеркальне Я	13,3 %	70 %	3,79	0,01
Самоцінність	6,7 %	66,6 %	3,98	0,01
Самоприв'язаність	73,3 %	20,1 %	3,89	0,01
Конфліктність	56,6 %	33,3 %	2,10	0,05
Самозвинувачення	30 %	30 %	-	-
Самоприйняття	53,4 %	70 %	1,65	-

Аналізуючи отримані дані слід відмітити, що нами було виявлено значущі розбіжності за такими показниками:

1. За показником «самовпевненість» відсоткова доля підлітків (у формальних молодіжних об'єднаннях), що мають високий показник впевненості в собі, перевищує відсоткову долю підлітків, що перебувають у молодіжних субкультурах ф-ем. (2,78), $p \leq 0,05$.

2. Більшість підлітків, що перебувають у молодіжних субкультурах мають низький показник «дзеркального Я», а більшість підлітків, що є представниками формальних

молодіжних об'єднаннях мають високий рівень даного показника F -ем. (3,79), $p \leq 0,01$

3. За показником «самоцінність» більшість підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях мають високий показник, на відміну від підлітків, що є представниками молодіжних субкультур F -ем. (3,98), $p \leq 0,01$.

4. Більшість підлітків, що перебувають у молодіжних субкультурах прив'язані до своєї особистості, на відміну від досліджуваних у формальних молодіжних об'єднаннях F -ем. (3,89), $p \leq 0,01$.

5. Встановлено, що більшість підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях мають низький рівень конфліктності, а більшість досліджуваних з молодіжних субкультур демонструють високий показник конфліктності F -ем. (2,10), $p \leq 0,05$.

Отже, більшість підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях самовпевнені, не мають внутрішньої напруженості. Виявляють зацікавленість у власному «Я», любов до себе, відчувають цінність власної особистості і одночасно передбачувану цінність свого «Я» для інших, це свідчить про підвищену рефлексію, глибоке проникнення в себе, усвідомлення своїх труднощів, адекватний образ «Я» і відсутність витіснення.

Більшість підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях незадоволені собою і своїми можливостями, мають сумніви в здатності викликати повагу, переоцінюють свій духовний світ, мають сумнів у цінності власної особистості, не мають відповідальності, що межує з байдужістю до свого «Я». Також досліджуваним характерно наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди з собою, тривожно-депресивних станів, які супроводжуються переживанням почуття провини.

Окремим аспектом дослідження показників самоствавлення є узагальнення даних результатів, що дозволило проаналізувати наступні психологічні особливості у

ставленні підлітків до себе у залежності від знаходження у різних формах молодіжних об'єднань.

Результати дослідження узагальнених показників самоствавлення підлітків, що є представниками молодіжних субкультур свідчать про наступне (рис. 5):

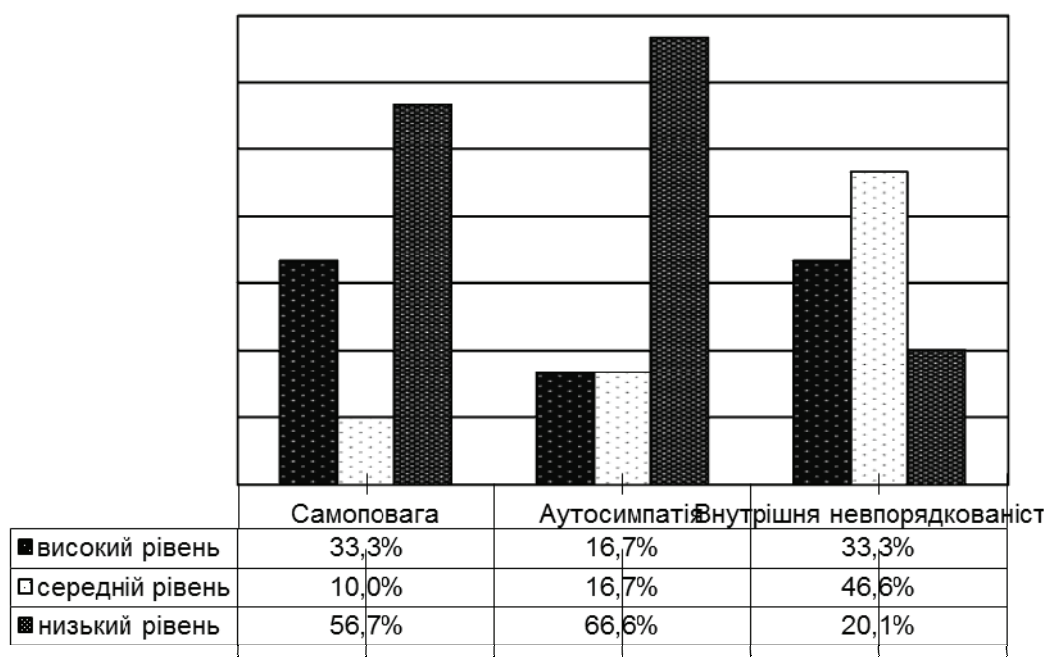


Рис. 5. Відсоткова виразність узагальнених факторів самоствавлення підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях

Більшість досліджуваних підлітків (56,7 %) виявляють низький рівень самоповаги; 33,3 % – високий і 10 % – середній рівень. 66,6 % досліджуваних мають низький рівень аутосимпатії; 16,7 % мають високий та 16,7 % низький рівень. Більшість підлітків (46,6 %) мають середній рівень внутрішньої невпорядкованості; 33,3 % мають високий і 20,1 % мають низький рівень.

Отже, можемо стверджувати, що більшість підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях (56,7 %) негативно ставляться до соціально-нормативних критеріїв своєї особистості, а саме: до власної моральності, успішності, волі, цілеспрямованості та соціального схвалення. Припускаємо, що це пов'язано саме з належністю до

неформального молодіжного об'єднання, що є зовнішньою демонстрацією самовираження, а внутрішньо має незадоволеність у такому самоствердженні.

Що стосується аутосимпатії більшості підлітків (66,6 %) – то вона також має низький результат. Це вказує на негативне емоційне ставлення до себе, що може мати не усвідомлений аспект.

Показник внутрішньої невпорядкованості досліджуваних (46,6 %) має середній рівень, а отже амбівалентне ставлення підлітків до себе не має крайньої виразності, що дозволяє досліджуваним почуватися комфортно.

Узагальнені показники самоствавлення підлітків, що є представниками формальних молодіжних об'єднань свідчать про наступне (рис. 6):

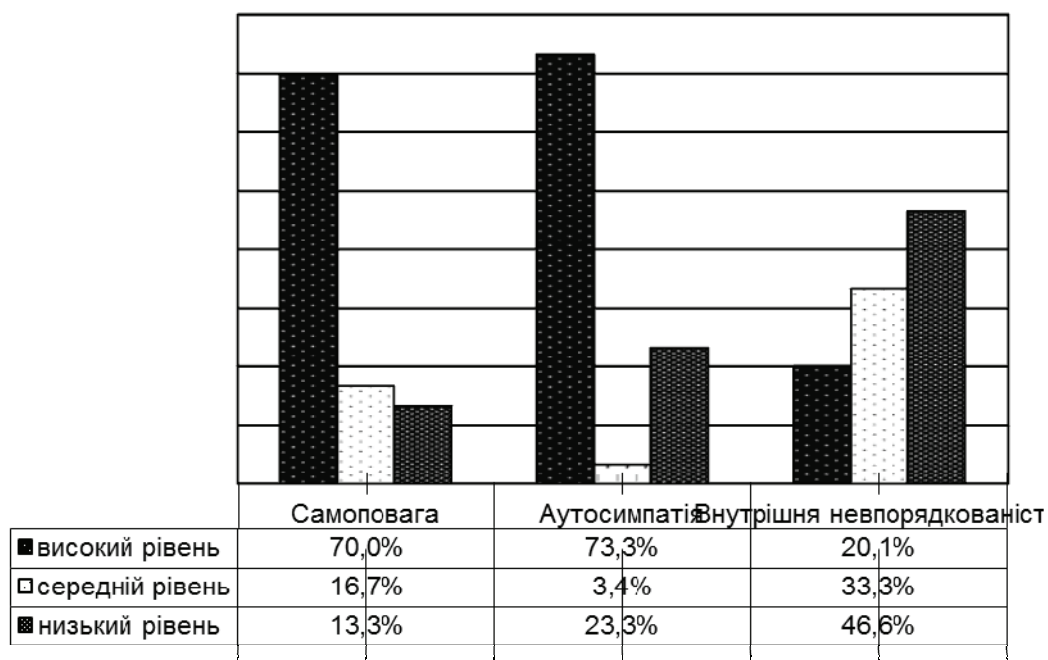


Рис. 6. Відсоткова виразність узагальнених факторів самоствавлення підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях

Більшість досліджуваних (70 %) демонструють високий рівень самоповаги; 16,7 % – середній 13,3 % – низький рівень. 73,3 % підлітків мають високий рівень аутосимпатії; 23,3 % мають низький та 3,4 % середній рівень. Більшість

досліджуваних (46,6 %) мають низький рівень внутрішньої невпорядкованості; 33,3 % мають середній і 20,1 % мають високий рівень.

Отже, більшість підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях мають високий рівень самоповаги (70 %), вони високо оцінюють себе з точки зору соціально-нормативних критеріїв, а саме: свою моральність, успішність, волю, цілеспрямованість, соціальне схвалення.

Також виявлено, що підлітки мають високий рівень аутосимпатії (73,3 %), це свідчить про те, що в них домінує позитивне емоційне ставлення до власної особистості.

Що стосується останнього показника, то більшість досліджуваних мають низький показник внутрішньої невпорядкованості (46,6 %). Отже, підлітки мають відчуття особистісної стійкості і стабільності, що відображає позитивне самоствавлення досліджуваних.

Під час порівняння отриманих результатів підлітків, що перебувають у різних формах молодіжних об'єднань виявлено наступне (таблиця 3):

Таблиця 3.

Порівняння показників узагальнених показників самоствавлення підлітків, що знаходяться у різних молодіжних об'єднаннях (за ϕ критерієм Фішера)

Показники	% підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях	% підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях	ϕ емпіричне	Рівень значення
Сапоповага	33,3 %	70 %	3,62	0,01
Аутосимпатія	16,7 %	73,3 %	3,78	0,01
Внутрішня невпорядкованість	20,1	44,6 %	2,19	0,05

Встановлено, що більшість підлітків, що є представниками молодіжних субкультур мають низький рівень самоповаги, а більшість досліджуваних, що є

представниками формальних молодіжних об'єднань мають високий рівень самоповаги F -ем. (3,62), $p \leq 0,01$.

Встановлено, що більшість підлітків, що є представниками молодіжних субкультур мають низький рівень аутосимпатії, на відміну від підлітків, що є представниками формальних молодіжних об'єднань F -ем. (3,78), $p \leq 0,01$.

За показником «внутрішня невпорядкованість» виявлено, що більшість підлітків, що є представниками молодіжних субкультур виявляють високий рівень, а більшість досліджуваних, що є представниками формальних молодіжних об'єднань мають низький рівень внутрішньої невпорядкованості F -ем. (2,19), $p \leq 0,05$.

Зазначене вище дозволяє стверджувати, що більшість підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях демонструють позитивне ставлення до своєї моральності, волі, цілеспрямованості; мають особистісну стійкість та стабільність. Більшість підлітків, що перебувають у різних молодіжних субкультурах виявляють негативне ставлення до своєї моральності, волі, цілеспрямованості; мають негативне емоційне самоставлення, але попри це почуваються комфортно в даній ситуації, що може вказувати на достатньо високий рівень адаптованості підлітків.

Мотиваційні тенденції досліджуваних свідчать про наступне:

Як видно з таблиці 4 мотиваційні тенденції, а саме прагнення до прийняття (ПП), та страх відкидання (СВ), у підлітків двох груп відрізняється, адже при підрахунку середнього значення за мотиваційними тенденціями наглядно показано, що у підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях домінує мотив «прагнення до прийняття» (ПП – 15,5, СВ – 7,7, СВ<ПП), а у підлітків, що є представниками молодіжних субкультур домінує мотив «страх відкидання» (ПП-9, СВ-13,4, СВ>ПП).

Таблиця 4.

**Результати дослідження мотиваційних тенденцій підлітків,
що знаходяться у різних формах молодіжних об'єднань**

Показники	ПП (прагнення до прийняття)	СВ (страх відкидання)	Σ
М (підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях)	9	13,4	СВ>ПП
М («підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях)	15,5	7,7	СВ < ПП
t (підлітки на обліку – «звичайні» підлітки)	2,87**	2,89**	

Умовні позначки:

М – середні значення;

t – критерій значимості різниць Стьюдента

* – різниці, значимі при $p = 0,05$;

** – різниці, значимі при $p = 0,001$

Отже, за допомогою отриманих даних ми можемо говорити про те, що у більшості підлітків, які є представниками молодіжних субкультур присутні негативні емоції в ході міжособистісного спілкування. Вони з самого початку будують взаємини на страху не сподобатися. Для них характерна невпевненість, низьке оцінювання себе як партнера, підвищена тривожність, скутість, що впливає на емоційний стан навколишніх. Досліджувані уникають широких контактів, підозріло й сторожко ставляться до людей, які налаштовані дружелюбно. Цим провокується неуспішність спілкування. Результативність міжособистісного спілкування в результаті знижується, потреба в аффіліації залишається незадоволеною.

Підлітки, що є представниками формальних молодіжних об'єднань відчують потребу в підтримці й постійно задовольняють цю потребу. Вони легко сходяться з іншими людьми, уміють довгий час підтримувати емоційно близькі відносини з тим самим партнером. Домінування прагнення до

визнання визначається минулим прижиттєвим досвідом, що формує очікування у відношенні міжособистісної взаємодії, очікують сприятливий прогноз. Досліджувані відразу будують спілкування на цьому очікуванні й по праву одержують таке ж відношення від інших людей.

При підрахунку значимості отриманих розбіжностей за допомогою t-критерія Стюдента було виявлено, що різниця у значимості мотиваційних тенденцій t_{emp} (2,89, при $p \leq 0,01$) виявлена, а отже ми можемо стверджувати, що у представників молодіжних субкультур домінує мотив – страх відкидання, а у представників формальних молодіжних об'єднань – прагнення до прийняття.

Останнім етапом емпіричного дослідження було визначення схильності до проявів певної девіантної поведінки досліджуваних підлітків. Отримані результати зображені в таблиці 5.

Таблиця 5.

Результати дослідження схильності підлітків до неадекватної поведінки

Шкали	Підлітки, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях		Підлітки, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях	
	Виражені	Слабо виражені	Виражені	Слабо виражені
Шкала установки на соціальну бажаність	66,7%	33,3%	66,7%	33,3%
Шкала схильності до порушення норм і правил	73,3%	26,6%	30%	70%
Шкала схильності до аддиктивної поведінки	53,3%	46,7%	33,3%	66,7%
Шкала схильності до саморуйнівної поведінки	33,3%	66,7%	16,7%	83,3%
Шкала схильності до агресії і насильства	40%	60%	23,3%	76,7%
Шкала вольового контролю емоційних реакцій	33,3%	66,7%	73,3%	26,7%
Шкала схильності до делінквентної поведінки	53,3%	66,7%	10%	90%

За шкалою установки на соціальну бажаність більшість підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях (66,7%), та у формальних молодіжних об'єднаннях (66,7%) мають виразну тенденцію до проявів соціальної бажаності. Таким чином, ми можемо говорити про те, що для більшості підлітків характерна установка на конформну поведінку, бажання здаватися соціально позитивними та слухняними особистостями.

За шкалою схильності до порушення норм і правил більшість підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях – 73,3% демонструють виражену схильність; 70% досліджуваних, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях мають слабо виражену тенденцію. Отже, більшість підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях схильні порушувати установлені норми та правила ($\varphi=2,25$, $p\leq 0,01$), на відміну від школярів, які перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях.

53,3% підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях мають схильність до проявів аддиктивної поведінки, більшість підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях (66,7%) мають слабо виражену тенденцію. Отже, слід вказати, що більшість представників молодіжних субкультур мають залежність від прийому деяких речовин, які можуть змінювати свідомість, на відміну від підлітків, які представниками формальних об'єднань ($\varphi=2,17$, $p\leq 0,01$).

Досліджувані, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях (66,7%), та у формальних (83,3%) мають слабо виражену схильність до саморуйнівної поведінки. Отже, більшість підлітків, можуть адекватно виражати своє незадоволення зовні.

60% підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях та 76,7% підлітків з формальних не схильні до проявів агресії і насильства. Це вказує на те, що

більшість підлітків справляються з приливами агресії та не проявляють насильство по відношенню до оточуючих.

За шкалою вольового контролю виявлено, що 66,7% підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях мають слабо виражені прояви таких характеристики; 73,3% школярів, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях демонструють виразні. Тобто, більшість представників неформальних молодіжних об'єднаннях мають низький рівень контролю саморегуляції, а більшість представників формальних молодіжних об'єднаннях ($\varphi=1,99$, $p\leq 0,05$) мають виражену тенденцію до контролю власної поведінки та її спрямованості.

Більшість підлітків, незалежно від участі у різних формах молодіжних об'єднаннях демонструють слабо виразну схильність до делінквентної поведінки, а отже не мають тенденції до правопорушення.

Отже, нами було виявлено, що більшість підлітків, що перебувають у неформальних молодіжних об'єднаннях схильні порушувати установлені норми та правила, мають низький рівень контролю саморегуляції, мають тенденцію до залежності від деяких речовин та не мають агресивних, насильницьких проявів поведінки. Більшість підлітків, що перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях не мають тенденції до проявів аддиктивної та делінквентної поведінки, не мають агресивних, насильницьких проявів поведінки до оточуючих та мають виражену тенденцію до вольового контролю власної поведінки. Отже, можна говорити про те, що школярі, які не перебувають у формальних молодіжних об'єднаннях мають нижчий рівень схильності до проявів девіантної поведінки.

Узагальнюючи отримані результати варто відзначити, що більшість підлітків, незалежно від участі у різних формах молодіжних об'єднаннях, не мають тенденції до саморуйнівної поведінки, до правопорушень та мають установку на конформну поведінку.

Проведене дослідження психологічних особливостей самовираження підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях дозволяє зробити наступні висновки:

1. Неформальне молодіжне об'єднання підлітків є об'єднанням, в яке вони добровільно об'єднуються з метою самовираження та самоствердження на основі спільних інтересів і потреб спілкування. Загалом можна говорити про п'ять основних характеристик молодіжних субкультур: специфічний стиль життя і поведінки; наявність власних норм, цінностей, картини світу, які відповідають вимогам певних соціальних категорій молоді; протиставлення себе решті суспільства; зовнішня атрибутика, яка має символічне значення; ініціативний центр, який генерує тексти.

На основі аналізу нової соціальної ситуації розвитку підлітків можна визначити низку причин, що спонукають підлітка до вступу до тієї чи іншої молодіжної субкультури: виклик суспільству, протест проти суспільства; відсутність взаєморозуміння в сім'ї; небажання бути як всі; бажання ствердитися в новому середовищі; прагнення привернути до себе увагу; нерозвинена сфера організації дозвілля для підлітків; копіювання західної масової культури; релігійні ідейні переконання; наслідування моди; відсутність мети в житті; вплив кримінальних структур, хуліганство; вікові захоплення.

2. Підлітковий вік є віком бурхливого дозрівання як статевого, так і психологічного. Для нього характерна нова соціальна ситуація розвитку. Формуються притаманні цій віковій стадії психічні новоутворення, які впливають на розвиток та формування підлітків: почуття дорослості, рефлексія, самооцінка, пошук ідеалу, «Я – концепція», почуття дружби. У підлітків з'являється безліч суперечностей, прагнення до повної просторової і психологічної автономії. Підліток прагне до самовизначення. Він шукає усілякі можливі способи виділитися серед загалу. У цей час підліток переживає період, коли прагне все спробувати. Часто

зацікавленість тим чи іншим молодіжним об'єднанням є проявом саме цього інтересу.

3. Емпіричне дослідження дозволило визначити, що представники молодіжних субкультур демонструють агресивну стратегію самоствердження; виявляють мотиваційну тенденцію у формі страху відкидання; демонструють низькі показники самовпевненості, особистісного відображення, самоцінності, високий показник самоприв'язаності; схильні порушувати встановлені норми та правила, мають низький контроль саморегуляції, демонструють тенденцію до залежності від деяких наркотичних речовин.

Підлітки, що беруть участь у формальних молодіжних об'єднаннях демонструють конструктивну стратегію самоствердження; виявляють мотиваційну тенденцію у формі прагнення до прийняття; демонструють високі показники самовпевненості, особистісного відображення, самоцінності, низький показник самоприв'язаності; не мають тенденції до прояву аддиктивної, агресивної та делінквентної поведінки.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що підлітки, які беруть участь у неформальних молодіжних об'єднаннях мають негативні форми самовираження.



Література:

1. Артёмов П. М. Типологізації молодіжних субкультур: аналіз основних напрямків та нових засад / П. М. Артёмов // Соціологія майбутнього : науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства. – 2011. – № 2. – С. 32-37.

2. Блохина М. В. Молодежные субкультуры в современном обществе : монография / М. В. Блохина, Л. Г. Григорьев. Тверь : Изд-во ТГТУ, 2004. – 128 с.

3. Булах І. С. Ціннісні орієнтації в контексті особистісної позиції сучасного підлітка / І. С. Булах // Міжнародний

науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2009. – Вип. 1. – С. 115-131.

4. Волков Ю. Г. Социология молодежи : Учебное пособие / Ю. Г. Волков, В. И. Добренъков, Ф. Д. Кадария, И. П. Савченко, В. А. Шаповалов; Под ред. Ю. Г. Волкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 576 с.

5. Гусман М. В. Мода как феномен культуры и средство социокультурной коммуникации: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. наук культурологи : спец. 24.00.01. «Теория и история культуръ» / М. В. Гусман. – СПб, 2010. – 24 с.

6. Товканець О. С. Молодіжна субкультура і девіантна поведінка / О. С. Товканець // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2011. – Вип. 22. – С. 170-172.

КОММУНИКАТИВНАЯ РЕФЛЕКСИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕГО ОТНОШЕНИЯ К УЧАЩИМСЯ

Карнелович М.М.

Педагогическая рефлексия – процесс самоанализа и понимания учителем себя как субъекта педагогического общения, с помощью которого обеспечивается успешность его взаимодействия с учащимися. Настоящее исследование направлено на изучение коммуникативной рефлексии учителей, то есть такого ее вида, который наиболее ярко проявляется в педагогическом взаимодействии, обеспечивает рефлексивное управление образовательной деятельностью учащихся.

Под коммуникативной рефлексией (далее – КР) мы понимаем самоанализ, осуществляемый путем мысленного проникновения во внутренний мир другого человека, при котором субъект самопознания прогнозирует понимание,

отношение и оценивание его этим другим. КР выступает механизмом формирования рефлексивного образа «Я», или образа «Я-глазами другого», который выполняет мотивирующую и регулирующую функции в педагогическом взаимодействии.

В ходе взаимодействия в системах «учитель-учащийся» оба субъекта формируют отношение друг к другу, а также стремятся истолковать, расшифровать тем или иным образом отношение к себе со стороны другого. Валентность отношения может быть разной – положительной, отрицательной, противоречивой. Психолого-педагогические исследования указывают на различие в отношении учителя к учащимся – носителям ролей, несущих положительную и отрицательную коннотацию [1; 5; 6]. В связи с этим нами специально изучались специфические особенности КР учителей, проявляющейся в общении с учащимися разных уровней успеваемости [3].

Выборку нашего исследования составили учителя в возрасте 22-32 лет и имеющих стаж педагогической деятельности менее 10 лет. Это позволило сравнить содержательные и структурно-динамические характеристики КР учителей, находящихся на разных этапах профессионального становления (адаптации, первичной и вторичной профессионализации). В качестве независимых экспертов в исследовании приняли участие учащиеся, непосредственно взаимодействующие с испытуемыми учителями в ходе образовательного процесса (всего 1180 человек); 17 администраторов СШ.

Исследованием было охвачено 108 учителей в возрасте от 22 до 32 лет. В ходе исследования испытуемые учителя были разделены на группы в зависимости от длительности стажа педагогической деятельности (менее 3 лет, от 3 до 6 лет, более 6 лет), соответствующего разным этапам профессионального становления.

Организационными методами выступили: поперечные срезы, лонгитюдный метод. Исследование содержательных характеристик КР проводилось с помощью сочинений учителей «Я-глазами других», которые подвергались контент-анализу и методам описательной статистики (техника ранжирования, квартилизация). Анализируемые сочинения назывались свободными, потому что в них отсутствовали заданные параметры (схема, программа и т.д.). Отсутствие параметров позволило фиксировать именно тот уровень рефлексии, который характерен для педагога. Смысловыми единицами контент-анализа являлись суждения учителей.

Выявление структурных характеристик КР учителей осуществлялось методом личностных конструктов (техникой репертуарных решеток Дж.Келли) [9], модифицированный нами в соответствии с целью исследования. В качестве конструктов использовались заданный набор личностных черт, вошедших в первый и второй квартили ранжируемых свойств, выделенных в сочинениях учителей. Учителям было предложено оценить себя по тридцати двум конструктам в соответствии с двенадцатью заданными ролевыми элементами, отражающими образы «Я-глазами других».

Для выявления структуры КР учителей был проведен факторный анализ (анализ главных компонент с последующим вращением по типу «Varimax») суммарных матриц оценочных решеток учителей в пакете программ Statistica 5.0. Для определения числа факторов в структуре КР были использованы следующие показатели: 1) процент объясняемой дисперсии, основанный на сумме вкладов первых m факторов в описываемую дисперсию [8]; в нашем случае кумулятивный процент общей дисперсии достигает от 65% и более; 2) критерий Кайзера: собственные значения факторов должны быть больше 1; этот критерий выполняется в нашем случае.

При интерпретации (семантическом анализе) факторов рассматривались конструкты со значениями факторных

нагрузок выше 0.7. При анализе полученных результатов учитывалась содержательная сторона конструкторов, их количество и соотношение между ними.

В нашем случае мы имеем простую структуру факторной матрицы, т.к. каждая переменная имеет наиболее значимые нагрузки только по одному из факторов, что позволяет провести интерпретацию полученного результата и дать наименование каждому фактору. В результате появилась возможность сравнивать групповые факторные пространства, описывающие структуру КР учителей трех групп (со стажем менее 3 лет, от 3 до 6 лет, более 6 лет), и выделить существующие у педагогов образы «Я-глазами других». Статистическая значимость различий между показателями КР внутри группы определялась с помощью t-критерия, между группами – критерия U-Манна-Уитни.

Определение степени дифференцированности КР учителей с разной длительностью стажа осуществлялось с помощью процедуры вычисления индекса Баннистера, являющегося величиной, обратно пропорциональной показателю уровня дифференцированности определенной области представлений индивида [9]. Дифференцированность рефлексии, по мнению А.В.Карпова, проявляется в степени детализации представлений субъекта о себе, определяет глубину и тонкость видения себя и других [4]. Применительно к нашему исследованию, чем выше индекс Баннистера, тем большее число конструкторов повторяют, дублируют друг друга, тем однообразней является рефлексия данного учителя по предложенным группам персонажей.

Определение степени адекватности КР осуществлялось в ходе соотнесения результатов самодиагностики учителей и экспертных оценок, выставленных учащимися, непосредственно взаимодействующими с испытуемыми учителями в ходе образовательного процесса, учителями-коллегами и администраторами.

Содержание коммуникативной рефлексии. В содержании КР учителей различных групп выявлено 9 блоков качеств.

Основные проблемы учителей первой группы (стаж менее 3 лет) центрируются вокруг собственной личности, ориентация на себя носит характер своеобразного педагогического эгоцентризма. В связи с этим у них имеются значительные трудности в осознании и понимании себя с точки зрения референтных лиц. Учителя переносят самооценку на предполагаемое мнение других («мое представление о себе и других людей обо мне в основном совпадает»).

Наиболее высокие показатели разнородности и частотности коммуникативных, рефлексивных черт характера, эмоционально-динамических качеств выявлены у учителей второй группы (стаж от 3 до 6 лет). Частотность называемых личностных свойств с точки зрения других у респондентов этой группы в сравнении с первой группой возрастает в 1,6 раза ($p < 0,01$). Учителя второй группы осознанно пытаются разносторонне оценить себя прежде всего как субъекта профессионально-педагогической деятельности с точки зрения учащихся, поэтому в 2 раза ($p < 0,01$) чаще называются интеллектуальные качества, в 5,6 раза ($p < 0,001$) чаще – способности.

Для содержания КР учителей третьей группы (стаж более 6 лет) характерно выраженное снижение осмысления отдельных групп личностных свойств. В первую очередь это относится к рефлексии эмоционально-динамических и рефлексивных качеств. Лучше всего учителя прогнозируют оценивание учащимися их коммуникативных и волевых качеств, а также личности в целом.

У учителей третьей группы продолжается подъем в осмыслении и переосмыслении своих субъектных свойств (способностей, свойств интеллекта, отношения к трудовым обязанностям, педагогического мастерства). Полагаем, что

тенденция оценивания себя преимущественно с точки зрения дидактических умений во многом обусловлена состоянием современной школы, когда в процессе овладения новыми технологиями обучения от учителя в первую очередь требуется совершенствование своих методических умений, развитию же личностных свойств целенаправленного внимания не уделяется. Это в отдельных случаях приводит к негативным тенденциям, связанным с рассогласованием между методическими умениями и личностными свойствами, необходимыми для успешной реализации профессионально-педагогических задач.

Для содержания КР учителей первой и второй групп (стаж до 6 лет) характерен более широкий, по сравнению с третьей группой (стаж более 6 лет), «репертуар» положительных и отрицательных качеств. При этом в высказываниях испытуемых всех групп преобладают положительные качества. Однако учителя со стажем до 6 лет значительно чаще прогнозируют оценивание учащимися отрицательных сторон своей личности и деятельности. «Репертуар» отрицательных личностных и субъектных свойств в сочинениях респондентов первой и второй групп шире, чем у учителей третьей группы, в 2,5 и 1,4 раза соответственно ($p < 0,05$). Это свидетельствует о повышенной самокритичности учителей первой и второй групп.

Особенностью КР учителей третьей группы (стаж более 6 лет) является наличие номинативных характеристик («дети меня любят, понимают», «ценят мою работу», «оценивают положительно»), когда интерпретация своего поведения и общения подменяется описанием, пересказом, номинацией действий и впечатлений. Это свидетельствует о снижении уровня педагогической рефлексии.

Структура коммуникативной рефлексии учителей во взаимодействии с учащимися. Психолого-педагогические исследования указывают на наличие особенностей социальной перцепции [1], отношения [5; 7] и поведения [6]

учителей в отношении учащихся разного уровня успеваемости. В связи с этим нами специально изучались специфические особенности структуры КР учителей, проявляющейся в общении с учащимися высокого, среднего и низкого уровней успеваемости.

Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися высокого уровня успеваемости – КРУ_{выс}. В структуре КРУ_{выс} учителей всех групп выявлены как различные, так и три общие фактора, несколько отличающиеся по значимости и репертуару наполняющих их конструктов.

Фактор, проинтерпретированный как «Оценка», составил 30,143%, 31,994%, 12,631% объясняемой дисперсии (о.д.) в первой, второй и третьей группах соответственно. Данный фактор описывает образ личности, в котором представлены интеллектуальная развитость, особенности социального поведения и волевой саморегуляции. Характеристики педагогического мастерства образовали фактор, обозначенный как «Профессионализм» (20,919%, 14,239%, 35,034% о.д. в трех группах соотв.). Близким по семантике объединенных в факторе личностных конструктов является фактор «Коммуникативные и морально-нравственные черты» в структуре КРУ_{выс} первой и третьей группах учителей (11,196%, 7,517% о.д. соотв.). «Склеивание» конструктов, обозначающих эмоционально-динамические и рефлексивные свойства, определило фактор ««Эмоциональная и рефлексивная активность», являющийся дополнительным в структуре КРУ_{выс} учителей второй и третьей групп, составивший соответственно 15,875% и 14,848% описываемой дисперсии. В структуре КРУ_{выс} учителей первой и второй группы семантически близкими являются факторы «Интеллектуальная и эмоциональная активность» (18,335% о.д. в первой группе) и «Интеллектуальная и коммуникативная активность» (19,939% о.д. во второй группе), представленные конструктами, характеризующими

интеллектуальную, эмоционально-волевою, коммуникативную сферы. Характеристики отношения к выполнению трудовых обязанностей в структуре КРУвыс педагогов второй группы образуют дополнительный фактор «Отношение к труду» (11,860% о.д.).

Структура КРУвыс в первой группе учителей представлена факторами, объединяющими в себе конструкты, относящиеся к разным смысловым блокам качеств. Это означает размытость представлений учителей первой группы о том, как их оценивают высокоуспешные учащиеся. В образе «Я-глазами учащегося с высокой успеваемостью» у учителей первой группы представлены (в порядке убывания) личностные конструкты, описывающие интеллектуально-волевою сферу (умный, одаренный, с развитым чувством юмора, сильный, активный и др.), отношение к труду (ответственный, исполнительный, добросовестный, ленивый), показатели педагогического мастерства (владеющий методикой преподавания, профессионал), целостные характеристики личности (оптимистичный, стремится к саморазвитию, уверенный в себе), морально-нравственные и коммуникативные черты (добрый, избалованный, скромный и др.).

Таким образом, педагоги первой группы оценивают самих себя с точки зрения успешных в учебе учащихся в совокупности субъектных и личностных свойств, которые, по мнению испытуемых, способен высоко оценить именно отличник. Субъектные свойства, специфичные для профессиональной педагогической деятельности, в описываемом рефлексивном образе ярко выражены, что связано с «погружением» начинающего специалиста в профессиональную педагогическую деятельность, соответственно и их предполагаемое оценивание со стороны сильного учащегося осуществляется педагогом в значительной степени. Описываемый рефлексивный образ

является в целом позитивным и непротиворечивым, за исключением смыслового блока «отношение к труду».

В сравнении с педагогами первой и третьей групп, образ «Я-глазами учащегося с высокой успеваемостью» у учителей второй группы отличается разнополярностью личностных конструктов, что свидетельствует о большей критичности в оценке себя с точки зрения успешных учащихся. Педагоги второй группы чувствительны к оценке отличниками коммуникативных черт характера наставника (нетребовательный, общительный и др.), качеств интеллекта и воли (умный, решительный, сильный, организованный), характеристик педагогического мастерства и отношения к деятельности (владеющий методикой преподавания, добросовестный, ответственный и др.). Целостные характеристики личности (стремящийся к саморазвитию, уверенный в себе) составляют менее мощные по суммарному весу факторы в структуре КРУвыс учителей второй группы. Учителя оценивают себя в одних ситуациях взаимодействия с сильными учениками с точки зрения последних как авторитарных, а в других – как нетребовательных, что свидетельствует о формировании у педагогов стиля педагогического общения.

Испытуемые третьей группы оценивают себя с точки зрения высокоуспешных учащихся как компетентных и одаренных педагогов-мастеров, умеющих свободно общаться, обладающих деликатностью, развитыми морально-нравственными свойствами (тактичный, правдивый, добрый), положительными характеристиками личности в целом (оптимистичный, уверенный в себе, стремящийся к саморазвитию). Образ «Я-глазами учащегося с высокой успеваемостью» у учителей третьей группы отражает уверенность опытных педагогов в получении общей положительной оценки своих личностных и субъектных свойств с точки зрения отличников.

Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися среднего уровня успеваемости – КРУсред. Факторный анализ КРУсред показал, что по мере увеличения длительности педагогического стажа происходит редуцирование определенных смысловых блоков качеств в структуре КРУсред более опытных педагогов, в частности, блоков коммуникативных, эмоционально-динамических черт в третьей группе, отсутствия блоков характеристик педагогического мастерства и морально-нравственного облика учителей во второй и третьей группах соответственно.

В КРУсред учителей всех групп выявлены общие факторы «Стиль педагогической деятельности и общения» (39.902%, 38.453%, 10.129% о.д.), представленный конструктами, описывающими коммуникативные, рефлексивные черты, и «Организованная активность» (23.100%, 14.320%, 36.609% о.д.), характеризующий волевые и деловые качества; «Оценка» (14.304%, 22.555, 12.087% о.д.), объединяющий эмоционально-динамические, интеллектуальные качества.

Специфическим фактором в структуре КРУсред педагогов первой группы является «Субъективность» (9.552% о.д.), а у респондентов второй группы – «Качества воли» (13.093% о.д.).

Выявленный с помощью факторного анализа образ «Я-глазами учащегося со средней успеваемостью» у испытуемых первой группы включает как положительные, так и отрицательные черты характера, является достаточно дифференцированным. В частности, наиболее значимые позиции в структуре КРУсред занимают личностные конструкты, описывающие коммуникативную, морально-нравственную и волевою сферы (тактичный, правдивый, авторитарный, нетребовательный, решительный, сильный), профессиональную успешность и отношение к труду (методически грамотный, профессионал, принципиальный, добросовестный, трудолюбивый); далее следуют качества

интеллекта в тесной связи с целостными характеристиками личности (оптимистичный, уверенный в себе, стремящийся к саморазвитию), показатели эмоционального состояния и эмоционально-динамических свойств (напряженный, вспыльчивый и др.).

У учителей второй группы фокус КРУсред преимущественно сосредоточен на осмыслении особенностей оценивания с точки зрения среднеуспешных учащихся коммуникативных (общительный, подчиняющийся), интеллектуальных (умный, одаренный, с развитым чувством юмора), морально-нравственных (правдивый, добрый, самолюбивый), эмоционально-динамических свойств и целостных характеристик личности педагога (вспыльчивый, оптимистичный и др.). Отношение к труду (ответственный, организованный) и волевые качества (решительный, сильный) входят в менее мощные по суммарному весу факторы. В структуру не вошли личностные конструкты, характеризующие уровень профессионализма педагога, что свидетельствует о мнении этой группы испытуемых о неспособности «средних» учащихся адекватно оценить педагогическое мастерство наставника. Данный факт подтверждает выявленную Б.Г. Ананьевым связь между уровнем успешности учащегося в обучении и пониманием учителем его личности [1].

Образ «Я-глазами учащегося со средней успеваемостью» у учителей третьей группы описывается конструктами только с положительным весами факторных нагрузок; при этом он является менее полным и разносторонним в сравнении с первой и второй группами педагогов и включает в себя конструкты, характеризующие лишь отдельные аспекты разных сфер личности учителя: нетребовательный, уверенный в себе, стремящийся к саморазвитию, организованный, ответственный, внимательный, решительный, безмятежный, консервативный.

Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися низкого уровня успеваемости – КРУ_{низ}. Выделенные на основе выявленных личностных конструктов факторные структуры образа «Я-глазами учащегося с низкой успеваемостью» в разных группах учителей отличаются степенью семантической упорядоченности, полнотой и разносторонностью представленных смысловых блоков качеств.

Общими для структуры КРУ_{низ} учителей первой и второй групп являются факторы: «Оценка» (29,619%, 25,646%, о.д. соотв.), в который вошли характеристики педагогической деятельности и общения, «Активность» (24,554% и 17,573% о.д. соотв.), объединивший конструкты, обозначающие волевые свойства и отношение к труду; «Эмоциональность» (14,567% и 9,369% о.д. соотв.), включающий совокупность эмоционально-динамических свойств.

Личностные конструкты, обозначающие консервативность и отсутствие саморазвития, составляют фактор «Профессиональное саморазвитие» (10,854% о.д.), присущий только учителям первой группы. Объединение показателей нервно-психического состояния и эмоционально-волевой регуляции поведения в отрицательных терминах конструктов позволило выявить фактор «Фрустрация», который вносит наиболее значительный вклад в объясняемую дисперсию (35,839% о.д.) у испытуемых второй группы. Специфичными для структуры КРУ_{низ} респондентов третьей группы являются факторы, семантический анализ которых позволяет проинтерпретировать их как «Профессионализм» (39,972% о.д.) и «Коммуникативные черты» (25,646% о.д.). Факторы «Субъективность» (13,984% о.д.) и «Требовательность» (11,083% о.д.), представленные одноименными конструктами в структуре КРУ_{низ} учителей третьей группы, по-видимому, являются отщеплениями фактора «Коммуникативные черты».

Особенности семантики факторов структуры КРУниз педагогов разных групп свидетельствуют о существовании в сознании испытуемых учителей разных по содержанию образов «Я-глазами учащегося с низкой успеваемостью». Так, например, учителя первой групп обращают внимание (по убыванию) на оценивание слабоуспевающими учащимися коммуникативных (общительный, тактичный), морально-нравственных (добрый, скромный) и волевых качеств (сильный, решительный, активный); характеристик отношения к труду (добросовестный, исполнительный, ленивый) и качеств интеллекта (одаренный, с низким уровнем развития чувства юмора, внимательный); целостных характеристик личности (оптимистичный, консервативный, не стремящийся к саморазвитию). Педагоги первой группы полагают, что учащиеся с низкой успеваемостью не способны увидеть и оценить профессионально-личностное саморазвитие учителя.

В отличие от первой группы, у испытуемых второй группы в структуре КРУниз первые места занимают характеристики нервно-психического состояния (пессимистичный, напряженный) и морально-нравственного облика педагога (непритязательный, правдивый, самолюбивый); за ними следуют целостные характеристики личности (реалистичный, уверенный в себе, консервативный, стремящийся к саморазвитию), эмоционально-волевой регуляции поведения (спокойный, слабый, решительный, активный) и отношения к труду (трудолюбивый, исполнительный, ответственный).

Факторы структуры КРУниз учителей третьей группы в отличие от структур КРУниз испытуемых первой и второй групп включают в себя конструкторы, характеризующие один смысловой блок. Это свидетельствует о более высоком уровне развития коммуникативной рефлексии, проявляющемся в большей дифференциации личностных качеств в процессе их рефлексирования с точки зрения другого лица. Фокус КРУниз

у учителей третьей группы сосредоточен преимущественно на прогнозировании оценивания слабо успевающими учащимися профессионально-педагогических свойств (профессионал, владеющий методикой преподавания, добросовестный, организованный, активный, умный, внимательный, стремящийся к саморазвитию), характеристик коммуникативной сферы (общительный, требовательный, субъективный) и морально-нравственного облика педагога (непритязательный, правдивый, добрый). В факторную структуру КРУ_{низ} учителей третьей группы не вошли характеристики эмоциональной сферы педагога, что свидетельствует о стремлении к объективности и преодолению негативного эмоционального отношения к слабоуспевающему учащемуся при прогнозировании его предполагаемого мнения о наставнике. В отличие от педагогов первой и второй групп, испытуемые третьей группы оценивают себя с точки зрения слабых учащихся как требовательных. Учителя второй и третьей групп считают, что учащиеся с низкой успеваемостью высоко оценивают такое качество, как правдивость, являющееся предпосылкой доверительных отношений.

Исследования педагогической социальной перцепции указывают на различие в восприятии учителем учащихся, являющихся носителями ролей, несущих положительную и отрицательную коннотацию [7]. В связи с этим нами специально изучалась КР учителей, проявляющаяся в общении с «любимым», «нелюбимым», «трудным» учащимися.

Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися категории «любимых» – КРУ_{люб}. Факторная структура КРУ_{люб} учителей первой и второй групп отражает недостаточную семантическую упорядоченность выделенных факторов, объединяющих конструкты, относящиеся к разным смысловым блокам качеств, и свидетельствует о довольно низкой дифференциации этих личностных качеств в процессе их рефлексирования с точки зрения «любимых» учащихся.

Этот факт значительно затрудняет содержательную интерпретацию выявленных факторов структуры КРУлюб учителей первой и второй групп. Структура КРУлюб испытуемых третьей группы содержит более семантически упорядоченные факторы, что свидетельствует о более высоком уровне коммуникативной рефлексии.

Для структуры КРУлюб учителей всех групп характерно наличие двух общих факторов. В один из них, проинтерпретированный как «Организованная активность» (28,295%, 34,634% и 10,693% о.д. соотв.), вошли характеристики деловых, интеллектуальных, волевых, рефлексивных качеств; при этом его содержание в разных группах испытуемых несколько отличается репертуаром конструкторов. Другой общий для структуры КРУлюб педагогов разных групп фактор ««Оценка»» (25,708%, 15,185%, 14,576% о.д. соотв.) объединяет личностные конструкты, характеризующие коммуникативные черты и особенности социального поведения. Для учителей второй и третьей групп общим является фактор «Профессионализм» (21,335% и 32,766% о.д. соотв.), включающий характеристики педагогической деятельности и общения.

Структуру КРУлюб педагогов первой группы дополняют факторы «Эмоциональные и рефлексивные свойства» и «Отношение к труду» (12,672% о.д.). В структуре КРУлюб учителей второй группы выявлен специфический фактор, семантическое содержание конструкторов которого позволила проинтерпретировать его как «Эмоционально-волевая регуляция поведения» (28,846% о.д.).

Результаты факторного анализа КРУлюб педагогов свидетельствуют, что учителя первой группы в процессе общения с учащимися категории «любимых» чувствительны к оценке последними показателей (в порядке убывания) морально-нравственного облика личности (правдивый, самолюбивый, добрый), связанных с характеристиками социального поведения, самоотношения и самоподачи

(общительный, решительный, уверенный в себе, непритязательный), особенностей интеллектуального уровня и личностного развития педагога (умный, одаренный, новаторский, стремящийся к саморазвитию), эмоционального состояния (напряженный, спокойный), отношения к труду (трудолюбивый, добросовестный, принципиальный). Образ «Я-глазами «любимого» учащегося» педагогов первой группы свидетельствует о наличии у испытуемых представления о том, что именно «любимые» учащиеся способны оценить личностные свойства педагога в высшей степени.

Во второй группе учителей первые по значимости позиции в структуре КРУлюб занимают личностные конструкты, описывающие интеллектуально-волевую сферу (одаренный, с развитым чувством юмора, решительный, сильный, пассивный), отношение к труду и профессиональную успешность (ленивый, недостаточно добросовестный и ответственный, принципиальный, профессионал); далее следуют показатели коммуникативных черт и социального поведения (нетребовательный, субъективный, подчиняющийся) в тесной связи с эмоционально-динамическими свойствами (безмятежный, вспыльчивый), характеристиками личности (пессимистичный, уверенный в себе, не стремящийся к саморазвитию) и морально-нравственного облика педагога (самолюбивый, правдивый, добрый). В описываемой структуре расширен репертуар конструктов, несущих отрицательную коннотацию. По мнению учителей второй группы, «любимые» учащиеся оценивают в педагоге прежде всего совокупность субъектных свойств. В целом, анализируемый рефлексивный образ учителя отличается некоторой противоречивостью, несогласованностью конструктов, отражая тем самым размытость представлений испытуемых о себе как исполнителе профессиональной роли с точки зрения «любимого» учащегося.

Образ «Я-глазами учащегося категории «любимых» учителей третьей группы отличается целостностью, непротиворечивостью, смещением акцента рефлексии на прогнозирование оценивания «любимыми учащимися» субъектных свойств педагога, характеризующих профессиональную педагогическую деятельность в совокупности свойств деловой, коммуникативной, рефлексивной, эмоционально-волевой сфер. Вследствие этого учителя предстают как интеллектуальные, одаренные, добросовестные в труде, стремящиеся к саморазвитию профессионалы, коммуникабельные, нетребовательные, консервативные, самолюбивые, сильные и активные, с положительным эмоциональным тонусом и развитым чувством юмора.

Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися категории «нелюбимых» – КРУнелюб. Структура КРУнелюб учителей отражает сложность и противоречивость взаимоотношений в диаде «учитель – нелюбимый ученик» и свидетельствует о довольно низкой дифференциации личностных качеств, относящихся к разным смысловым блокам, в процессе их оценивания с точки зрения этой категории учащихся. В факторной структуре КРУнелюб испытуемых имеет место конструкт «авторитарный», входящий в разные по мощности весовых нагрузок факторы у разных групп учителей.

Общими для всех групп испытуемых являются факторы «Организованная активность» (42.314%, 37.436%, 11,471% о.д. соотв.), описывающий деловые и волевые качества; «Профессиональное саморазвитие» (11.801%, 15.304 %, 14.364% о.д. соотв.), образованный конструктами, обозначающими черты пассивности и бездеятельности педагога. Для структур КРУнелюб первой и второй групп испытуемых общим является фактор «Оценка» (14.918% и 15.304% о.д. соотв.), в который вошли конструкты, характеризующие коммуникативную, интеллектуальную

сферы и морально-нравственный облик учителя. Специфическим для учителей первой и второй групп является фактор «Консервативность» (12,452% и 14,137% о.д. соотв.); для испытуемых второй группы – «Стиль общения» (10,287% о.д.). В структуре КРУнелюб испытуемых третьей группы самый большой суммарный вес факторных нагрузок имеет фактор, проинтерпретированный как «Профессионализм» (44,120% о.д.), конструкторы которого свидетельствуют о преодолении более опытными учителями негативного эмоционального отношения к «нелюбимым» учащимся и прогнозировании способности последних оценить профессионально-педагогические умения педагога.

Таким образом, у учителей первой группы фокус КРУнелюб преимущественно сосредоточен на осмыслении с точки зрения «нелюбимых» учащихся интеллектуально-волевых качеств (одаренный, умный, с развитым чувством юмора, сильный, активный, решительный) в тесной связи с показателями коммуникативной сферы и отношения к труду (авторитарный, нетребовательный, общительный, ответственный, добросовестный, организованный, ленивый), а также целостными характеристиками личности (оптимистичный, самоуверенный, правдивый, реалистичный, консервативный). В целом, образ «Я-глазами нелюбимого учащегося» у учителей первой группы является позитивным и целостным, за исключением противоречия характеристик «авторитарный» и «нетребовательный», и наличия конструктора «ленивый».

У испытуемых второй группы первые по значимости позиции в структуре КРУнелюб занимают личностные конструкторы, характеризующие эмоциональную сферу и эмоционально-волевою регуляцию поведения (напряженный, сильный, организованный, спокойный), деловые качества (принципиальный, добросовестный, ответственный) и характеристики личности в целом (уверенный в себе, оптимистичный, стремящийся к саморазвитию). Конструкторы,

описывающие коммуникативную сферу и морально-нравственный облик педагога, носят отрицательную коннотацию (замкнутый, лживый, авторитарный и вместе с тем нетребовательный, злой, самолюбивый) и образуют менее весомые факторы, отражающие наличие у испытуемых учителей стереотипного представления о негативном оценивании учащимися категории «нелюбимых» личностных свойств педагога.

Учителя третьей группы отчасти преодолевают вышеописанный стереотип и оценивают с точки зрения «нелюбимых» учащихся свои морально-нравственные, коммуникативные, эмоционально-динамические качества и личность в целом в положительных терминах конструкторов (правдивый, непритязательный, добрый, общительный, оптимистичный, безмятежный и др.). Испытуемые третьей группы полагают, что учащиеся категории «нелюбимых» считают вышеуказанные свойства одними из главных составляющих профессионализма педагога. Об этом свидетельствует их объединение в одном факторе, значительно превосходящем другие по суммарному факторному весу. У испытуемых третьей группы образ «Я-глазами нелюбимого учащегося» дополняют характеристики: профессионально компетентный, волевой, добросовестный, вспыльчивый, эгоистичный, авторитарный, но недостаточно требовательный к данной категории учащихся.

Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися категории «трудных» – КРУ_{тр}. Общие факторы в структуре КРУ_{тр} испытуемых разных групп несколько отличаются по репертуару образующих их конструкторов. Фактор «Профессионализм» (19.535%, 52,302%, 42.870% о.д. соотв.) включает конструкторы, характеризующие интеллектуальный, волевой, деловой, дидактический аспекты педагогического мастерства. Совокупность личностных конструкторов, описывающих коммуникативные черты характера, позволила выявить одноименный фактор,

составивший соответственно 23.988% и 14.505% объясняемой дисперсии в структуре КРУтр первой и второй групп учителей.

Структуру КРУтр учителей первой группы дополняют фактор «Оценка» (21.715% о.д.), конструкторы которого характеризуют волевые и рефлексивные черты характера, и фактор «Отношение к труду» (13.077% о.д.). В структуре КРУтр педагогов второй группы совокупность личностных конструкторов, характеризующих эмоциональное состояние и личность в целом в отрицательных терминах, образовали специфический фактор «Фрустрация» (14.156% о.д.). Конструкторы, описывающие стиль деятельности и общения образовали одноименный фактор в структуре КРУтр учителей второй и третьей групп (8, 935% и 14.325% о.д. соотв.). В третьей группе испытуемых в структуре КРУтр выявлен также специфический фактор «Консервативность» (10.105% о.д.).

Таким образом, в структуре КРУтр первой группы учителей первые по факторному весу места занимают конструкторы, описывающие коммуникативную сферу (общительный, тактичный, авторитарный), деловые и волевые качества (исполнительный, организованный, решительный, активный), затем следуют показатели педагогического мастерства (профессионал, методически грамотный) и характеристики личности в целом (уверенный в себе, оптимистичный). Испытуемые первой группы полагают, что «трудные» учащиеся отрицательно оценивают черты трудолюбия и добросовестности педагога и отмечают значительную степень авторитарности наставника.

Факторная структура КРУтр учителей второй группы богаче компонентами, т.е. содержит большее количество конструкторов по сравнению с первой и третьей группами испытуемых, однако представлена недостаточно семантически упорядоченными факторами. Это может свидетельствовать о слиянии у педагога важного и несущественного в образе «Я-глазами трудного учащегося»,

что, как следствие, снижает эффективность взаимодействия в диаде «учитель-трудный ученик». Учителя второй группы характеризуют себя с точки зрения «трудных» учащихся в единстве коммуникативных, деловых, волевых и интеллектуальных свойств, отмечая требовательность, тактичность, общительность, доброту, исполнительность, ум и одаренность. В отличие от испытуемых первой группы, учителя второй группы положительно оценивают черты «трудолюбие» и «добросовестность» и характеризуют себя как требовательных и в некоторой степени «авторитарных». Личностные конструкты, характеризующие эмоционально-волевою сферу и личность в целом (напряженный, вспыльчивый, слабый, пессимистичный), сближают структуру КРУтр со структурой КРУнелюб учителей второй группы и, по-видимому, отражают стереотипное представление о негативном оценивании характеристик нервно-психического состояния педагога учащимися категории «трудных».

Прогнозируя оценки качеств собственной личности с точки зрения «трудных» учащихся, педагоги третьей группы оценивают себя как успешных субъектов профессиональной педагогической деятельности в совокупности деловых, волевых свойств и дидактических умений (профессионал, владеющий методикой преподавания, стремящийся к саморазвитию, исполнительный, трудолюбивый, добросовестный, активный). По мнению учителей третьей группы, «трудные» учащиеся характеризуют педагогов как консервативных и не стремящихся привлекать учащихся к взаимодействию, что отражается в редукации блока коммуникативных качеств, представленного лишь конструктами «нетребовательный» и «авторитарный» (в отличие от первой и второй групп, где коммуникативные качества представлены в большей степени). Редуцированным является и блок, характеризующий эмоциональное состояние педагога (представлен одним конструктом «безмятежный»). В целом, образ «Я-глазами трудного учащегося» учителей

первой и третьей группы в отличие от испытуемых второй группы лишен невротизации.

Таким образом, факторные структуры КР, проявляющейся в общении с учащимися, у учителей разных групп отличаются степенью семантической упорядоченности, полнотой и разносторонностью представленных смысловых блоков качеств.

КРУвыс у учителей первой группы отличается размытостью и выраженной позитивностью; у учителей второй группы – разнополярностью личностных конструкторов и большей критичностью в сравнении с педагогами первой и третьей групп; у учителей третьей группы является наиболее позитивной и разносторонней, что отражает уверенность опытных педагогов в получении общей положительной оценки своих личностных и субъектных свойств с точки зрения отличников.

Факторный анализ КРУсред педагогов разных групп позволил выявить снижение процесса рефлексирования учителями свойств собственной личности с точки зрения среднеуспешного учащегося по мере увеличения длительности педагогического стажа, что выражается в редукации ряда смысловых блоков качеств в структуре КРУсред.

Факторные структуры КРУлюб в разных группах учителей имеют различия по степени семантической упорядоченности и репертуару личностных конструкторов. Педагоги первой группы предполагают способность «любимых» учащихся высоко оценить личностные свойства педагога; учителя второй группы считают, что эти учащиеся оценивают в наставнике прежде всего совокупность субъектных свойств; акцент коммуникативной рефлексии у учителей третьей группы смещается на прогнозирование оценивания «любимыми учащимися» себя как успешных субъектов профессиональной педагогической деятельности.

Анализ содержания факторов структур КРУ_{низ}, КРУ_{нелюб}, КРУ_{труд} учителей второй группы (стаж от 3 до 6 лет) обнаружил наличие представления о негативном оценивании указанными категориями учащихся коммуникативной сферы, морально-нравственного облика, характеристик нервно-психического состояния педагога с помощью конструкторов, несущих отрицательную коннотацию. Полученные данные, на наш взгляд, свидетельствуют о проявлении отдельных признаков кризиса в развитии КР учителя на этапе первичной профессионализации, о неудовлетворенности учителей на начальных этапах карьеры процессом деятельности при стимулировании активности учащихся и наличия у них трудностей при построении межличностных отношений с классом.

Описываемые структуры КР учителей первой и третьей групп, в отличие от испытуемых второй группы, лишены явной негативной окраски, что, по-видимому, связано с выраженным стремлением начинающих учителей к позитивному взаимодействию с учащимися и отсутствием жесткой категоризации учащихся, и стремлением более опытных педагогов сохранить позитивную самооценку.

Рефлексивные действия, используемые учителями в процессе КР. На основе анализа сочинений учителей, наблюдения за выполнением испытуемыми методики личностных конструкторов выделено 18 видов рефлексивных действий.

Наиболее часто учителями используются рефлексивные действия: утверждение («Дети любят меня»); фиксирование («Да, да, так думают. Да, так»; «Гм, гм»); самооценка; уверенность («Убеждена»; «Уверен»; «Нет сомнения»); установление причинно-следственных связей («Если предположить, что..., то тогда...»; «поскольку.., то...»); предположение; переосмысление своего поведения. В меньшей степени учителя используют уточнение, прослеживание динамики развития свойства, установку на

изменение поведения, сравнение, рассуждение, указание на трудности познания себя; вопрос (самому себе) при решении поставленной задачи; указание на трудности проникновения в мысли и чувства другого человека; сомнение.

Установлено, что с увеличением педагогического стажа уменьшается частотность и разнородность используемых учителями рефлексивных действий (Таблица 1).

Таблица 1.

Частотность и разнородность рефлексивных действий, используемых учителями разных групп в ходе КР

	Группы учителей		
	Первая группа	Вторая группа	Третья группа
Частотность рефлексивных действий	323	213	117
Разнородность рефлексивных действий	17	13	10

Это свидетельствует о том, что учителя, имеющие малый стаж педагогической деятельности (до 6 лет), в сравнении с более опытными коллегами испытывают большую потребность в рефлексировании своих личностных и профессионально-значимых свойств, что связано с большим числом трудностей, встречающихся в деятельности и общении начинающих педагогов. У данной возрастной категории учителей рефлексия является необходимой при разрешении противоречий в процессе профессиональной самореализации, требующей мобилизации ресурсов «Я» для выхода из тупика. Такой выход в условиях сложной ситуации общения и недостатка педагогического опыта требует широкого спектра рефлексивных действий, позволяющих оценить ситуацию как в целом, так и в отдельных ее аспектах. Только учителя первой группы применяют сравнение и указывают на

трудность проникновения в свою личность с точки зрения других.

В КР учителей всех групп не выявлено рефлексивных действий более сложного уровня: переосмысление своей позиции, рассуждение, прогнозирование развития качества, указание на степень развития свойства. Выявление разных сторон свойства зафиксировано в сочинениях второй группы учителей. С увеличением педагогического стажа уменьшается частотность и разнородность используемых учителями рефлексивных действий, что косвенно свидетельствует о снижении потребности учителей в осуществлении педагогической рефлексии.

Дифференцированность и адекватность коммуникативной рефлексии учителей. Выявлена тенденция возрастания дифференцированности компонентов КР учителей с увеличением педагогического стажа. Статистически значимые различия обнаружены между учителями первой и второй, первой и третьей групп (во всех случаях $p < 0,01$). Выше указывалось, чем выше индекс Баннистера, тем ниже уровень дифференцированности рефлексии респондента. Наименее дифференцированной является КР учителей первой группы учителей; наиболее дифференцированной, разнообразной – КР у учителей второй группы (Таблица 2).

Таблица 2.

Динамика средних показателей индекса Баннистера для КР учителей разных групп

Индекс Баннистера	1 группа	2 группа	3 группа
	2544	1908	2189

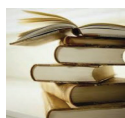
Выявлена тенденция возрастания адекватности рефлексии с увеличением педагогического стажа. Статистически значимые различия в адекватности КР обнаружены между учителями первой и второй, первой и

третьей групп (во всех случаях $p < 0,05$). Выявлены различия в степени адекватности видов КР, проявляющихся в диадах «учитель-учащийся», «учитель-учитель», «учитель-руководитель». Наиболее высокий показатель адекватности характерен для КР, функционирующей во взаимодействии с учащимися (0.61), наименее – во взаимодействии с администрацией (0.32). Это, по-видимому, связано с частотой взаимодействия участников педагогического процесса, дающей возможность учителям перепроверять свои прогнозы относительно мнения других о своих качествах, а также степенью формализованности процесса взаимодействия.

Представленные выше эмпирические факты позволяют сделать общие выводы исследования. Динамика педагогической рефлексии у молодых учителей носит стихийный, гетерохронный и неравномерный характер. Только пятая часть учителей (21%) со стажем педагогической деятельности более 6 лет поднимается на уровень конструктивной рефлексии (высокий уровень), являющейся гармоничным сочетанием рефлексии, направленной на себя и на других, порождающей самосовершенствование и самореализацию профессионально значимых личностных и субъектных свойств. К концу исследуемого временного промежутка у 16% педагогов рефлексия остается на низком номинативном уровне, у 40% адекватная собственная интерпретация личностных и субъектных свойств, знание слабых сторон не порождает стремление к самоизменению, самореализации (уровень пассивно-адекватной рефлексии). Наблюдается негативная тенденция возрастания количества учителей с искаженным восприятием и интерпретацией себя с точки зрения учащихся с отрицательным знаком (во второй группе) или исключительно положительно (в третьей группе). С увеличением педагогического стажа уменьшается частотность и разнородность используемых учителями рефлексивных действий, что косвенно свидетельствует о

снижении потребности учителей в осуществлении педагогической рефлексии.

Выявленные факты являются основанием для разработки программы психологического сопровождения процесса развития рефлексии у молодых учителей.



Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2: Психология педагогической оценки. – 287 с. – С. 127-267.

2. Вербова К. В. Психология труда и личности учителя / К. В. Вербова, С. В. Кондратьева. – Гродно : Гродн. гос. ун-т, 1991. – 81 с.

3. Карнелович М.М. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися / М.М. Карнелович // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага універсітэта імя Я.Купалы. Серыя 4. Правазнаўства. Псіхалогія. – 2007.– №2 (54).– С.101-109.

4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В.Карпов. – М.: Институт психологии, 2004. – 421 с.

5. Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский [и др.] ; под общ. ред. Я. Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.

6. Кондратьева С. В. Профессионализм в педагогическом общении : моногр. / Гродн. гос. ун-т ; С. В. Кондратьева [и др.] ; под общ. ред. С. В. Кондратьевой. – Гродно : Изд-во ГрГУ, 2003. – 330 с.

7. Митина Л. М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Вопр. психологии. – 1998. – № 3. – С. 3-16.

8. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования : анализ и интерпретация данных : учеб.-метод. пособие / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2006. – 392 с.

9. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер; под ред. Ю.М. Забродина. – М.: Прогресс, 1987. – 238 с.

ЛОНГІТЮДНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЮ РОДИНУ ДІТЕЙ З РОДИН ЗАРОБІТЧАН

Крупник І.Р., Крупник Г.А.

Проблема трудової міграції має дуже багато аспектів, які впливають як на життя суспільства у цілому, так і на життя окремих особистостей.

Враховуючи те, що за кордоном працює приблизно сім мільйонів українців стає зрозумілою масштабність цього феномену. Найбільш незахищеними у цій ситуації, на нашу думку, є особистості, які проходять становлення, а саме діти з родин трудових мігрантів (слід зазначити, що лише 5% заробітчан не мають дітей). Отже, діти з родин заробітчан на довгий час залишаються без одного, а то й без обох батьків. Формально сім'я існує, але її виховний та соціалізуючий потенціал значно послаблений фактичною відсутністю батьків протягом достатньо великих періодів тривалістю в середньому півроку – рік [7].

Ми пропонуємо розглянути дуже важливий для кожної людини та для суспільства в цілому вплив тимчасової відсутності батьків на становлення особистості дитини в сім'ї заробітчан. Зокрема, простежити за допомогою лонгитюдного методу особливості та зміни уявлень про майбутнє сімейне життя дітей з родин заробітчан у середньому та старшому підлітковому вікових періодах.

Одним із вірогідних наслідків відсутності батьків є труднощі у повноцінному засвоєнні ролей батьків, чоловіка або дружини, тобто у дитини виникає викривлення та затримка розвитку уявлень про свою майбутню родину. Розгляд цієї проблеми стосується багатьох аспектів сімейної взаємодії: це погляди на устрій родини та побут, виконання домашніх обов'язків та відпочинок, виховання, матеріальні питання, поведінку в конфліктних ситуаціях, тощо. Тобто це питання становлення та розвитку подружніх та дитячо-батьківських стосунків, від яких залежить психологічне благополуччя родини.

Фундамент вивчення проблеми соціальних уявлень, до яких, безумовно, відносяться також і уявлення про майбутню сім'ю, заклали французькі соціальні психологи С. Московічі, Ж. Абрік, Д. Жоделе. Соціальні уявлення, на думку С. Московічі, формуються в результаті впливу, навіювання соціуму на особистість. Вони дозволяють людині спрогнозувати результати своїх вчинків. Вітчизняні психологи дотримуються схожих поглядів. Так, С.Л. Рубінштейн розглядав уявлення як образи, які виникають у свідомості і мають надважливе значення для свідомого психічного життя, оскільки вони, базуючись на особистому досвіді, надають людині змогу планувати своє майбутнє. Таким чином, соціальні уявлення виконують функції адаптації до ситуацій, орієнтації поведінки. Уявлення особистості про своє майбутнє взагалі та сімейні уявлення зокрема вивчали: К.О. Абульханова-Славська, Г.М. Андреева, Т.В. Андреева, Т.А. Демидова, Е.Г. Ейдемилер, Т.П. Ємельянова, С.В. Ковалев, А.О. Колесова, Є.Б. Маценова, Н.Л. Москвічева, М.І. Мушкевич, С.О. Терьохина, А.П. Чернов, В.В. Юстицький, Т.І. Юферова та інші [1; 2; 10; 11; 14].

Розроблена К.О. Абульхановою-Славською концепція життєвої стратегії містить компонент уявлення про майбутнє життя у вигляді життєвої перспективи та життєвих планів.

Процес становлення життєвої перспективи в багатьох аспектах залежить від сімейних стосунків у батьківській родині. Е.Г. Ейдемілер та В.В. Юстицький вважають, що образ родини залежить від сукупності уявлень про сценарну поведінку кожного члена сім'ї. На їх думку, сімейні уявлення – досить стійкі утворення, вони впливають на сприймання сімейних ситуацій та забезпечують типове реагування, оскільки уявлення про більшість ситуацій у вигляді типових сценаріїв сформоване у людини ще до того, як вона з ними зіштовхнеться. А.П. Чернов уявлення про сім'ю пропонує представити у вигляді мисленневих моделей [1; 14]. Це означає, що особистість перед початком взаємодії у сім'ї прогнозує, як будуть розвиватися події, як прореагують інші члени родини на його дії. Ми вважаємо, що такі ж моделі особистість буде залучати для прогнозування взаємодії у майбутній сім'ї. Схожу думку висловлює В.Д. Менделевич. Вчений вважає, що у процесі сімейного виховання формуються шаблони прогнозування, виходячи з яких людина буде свою поведінку та взаємовідносини. Л.Н. Москвічева виділяє чотири групи уявлень, характерних для молодих осіб, які не мають ще досвіду у подружньому житті. Саме ці уявлення є шаблонами, які будуть використовуватись при створенні сім'ї. Це такі групи:

- «тепле коло спілкування, домашній затишок», мається на увазі, що в сім'ї головне кохання, взаєморозуміння;
- «притулок, сховище, фортеця», схованка від складнощів зовнішнього світу;
- «стабільний організм, дерево, мурашник», сім'я – це перш за все взаємна допомога та підтримка родичів у цілісному процесі функціонування сім'ї;
- уявлення про майбутню сім'ю як про «взаємну відповідальність», де кожен член родини несе відповідальність один за одного, за розвиток стосунків [10].

Вважаючи, що сімейні уявлення значною мірою формуються в родинному середовищі, зрозуміло, що існує

залежність між ними та стилем життя в батьківській сім'ї, стосунків подружжя між собою та батьків з дітьми. Результати досліджень Є.Б. Маценової, С.О. Терьохіної свідчать про існування прямого зв'язку між уявленнями молодих людей про свою майбутню сім'ю та їх уявленнями про сім'ї батьків та прабабків. Встановлено, що сім'я старшого покоління є пріоритетною при становленні уявлень про свою майбутню сім'ю. Більшість уявляє свою сім'ю схожою на батьківську. Серед старшокласників та студентів були виділені такі типові уявлення про сім'ю: традиційна родина, дитячоцентрична, подружня, соціоцентрична та сім'ї, члени яких періодично зустрічаються [6].

Саме уявлення людини про майбутню сім'ю будуть генеральною схемою, планом будівництва своєї родини. Образ майбутньої сім'ї можна представити у вигляді сукупності уявлень особистості про свою майбутню сім'ю, свого обранця, дітей, характеристиках взаємовідносин з ними, стилях сімейного виховання. Уявлення про майбутню сім'ю, в свою чергу, формують у особистості, що розвивається, подружні, репродуктивні та батьківські установки (мається на увазі кількість дітей та особливості взаємодії з ними), сценарії поведінки у сім'ї. Зокрема, якщо чоловік та жінка були єдиними дітьми у своїх батьківських родин, в їх спільній сім'ї, скоріш за все, буде теж одна дитина. Уявлення про майбутню сім'ю українські науковці відносять до когнітивного компоненту феномену «батьківства». Цей компонент включає в себе найважливіші уявлення про себе і про другу половину як про майбутніх батьків. Уявлення про майбутнє сімейне життя в залежності від ступеню їх зрілості можуть свідчити про психологічну готовність до шлюбу. Міцність майбутнього шлюбу та сумісність подружжя, успішність батьківства залежать від благополуччя батьківської сім'ї та моделей батьківської та подружньої поведінки. Проблеми, які були у дитини в батьківській сім'ї, частіше переносяться на їх взаємовідносини у систему чоловік – дружина, батьки – діти у

своїй сім'ї. Нестабільність у сімейних взаємозв'язках, конфліктні ситуації, шлюбні кризи беруть свій початок ще до сімейного життя, оскільки кожна особистість має, за висловом С.Н. Некрасова, І.В. Возилкіна «очікування», і чим більше шлюб не співпадає з очікуваннями, тим скоріше та гостріше це буде проявлятися [4]. З точки зору цих науковців, кризи зароджуються в першу чергу в розбіжностях поглядів на планування життя. Від компліментарності сімейних уявлень у майбутніх чоловіка та жінки залежить можлива успішність або, навпаки, вже прогнозована дисфункціональність нової сім'ї. Більшість подружніх конфліктів є результатом помилкових уявлень про сімейні ролі чоловіка та дружини. Розвиток шлюбно-сімейних відносин відбувається при формуванні психологічно грамотних, реалістичних уявлень про співвідношення кохання та шлюбу. В подальшому задоволеність шлюбом залежить від того, наскільки співпадає образ ідеального обранця і реального.

На жаль, дослідження Т.В. Андреевої, В.І. Зацепіна вказують на те, що уявлення про образ майбутньої другої половини у сучасного молодого покоління не є адекватними, бажані позитивні якості потенційного партнера надмірно завищені, яскраво виражені споживацькі тенденції. За результатами досліджень Т.А. Гурко, В.В. Меньшутіна, продовження цих тенденцій спостерігається і в реальних молодих родинах. У молодят має місце переоцінка та ідеалізація партнера, що веде до завищених вимог і з часом може призвести до внутрішньосімейних конфліктів. За даними американських дослідників, зростають вимоги стосовно шлюбу та підвищується загальний рівень уявлень про благополучний сімейний союз, що може нести і позитивні наслідки, якщо ідеальні сподівання не будуть осередком сімейних конфліктів [3].

Оскільки людина з народження знаходиться в сім'ї, вона першочергово засвоює стилі партнерської взаємодії та сімейного виховання, зразки поведінки, в тому числі

гендерної, з однієї конкретної, а саме – батьківської родини. Можна без перебільшень сказати, що в сензитивний період навчання більшості соціальних ролей (дитинство – отрочтво – юність) у людини є тільки один зразок функціонуючої сім'ї – батьківський. Від сімейних цінностей, які були засвоєні у дитинстві, залежить розподіл ролей, питання лідерства та відповідальності, способу життя родини у цілому. Шлюбно-сімейні взаємовідносини батьківської родини, подружні ролі, погляди на виховання дітей унаслідуються на свідомому та несвідомому рівнях і проявляються в майбутньому у стосунках чоловік – дружина, батьки – діти. Дитина, дивлячись на спілкування батьків, поступово засвоює гендерні взаємовідносини, які, в свою чергу, будуть впливати у майбутньому на вибір моделі родини.

Значення моделі сімейної взаємодії, яку сприймає людина протягом дитинства, відіграє значну роль у формуванні сімейних уявлень про свою майбутню сім'ю. В свою чергу, уявлення про сім'ю, установки, очікування справляють великий вплив на взаємовідносини майбутнього подружжя. Більше того, критерій вибору своєї другої половини при позитивному, а в деяких випадках і при негативному уявленні про своїх батьків – схожість на них. Оскільки молода людина підсвідомо боїться незнайомих стилів поведінки протилежної статі, вона вибирає, на її думку, схожого на батьків шлюбного партнера. Якщо моделі сім'ї у подружжя різняться, то виникнення конфліктних ситуацій майже неминуче. І навпаки – чим ближчі моделі сім'ї, у яких виховуються майбутні чоловік та дружина, тим більше у них шансів створити гармонійний союз. Тобто уявлення подружжя про соціальні ролі у сім'ї повинні бути компліментарні чи хоча б не суперечливі один до одного. У розробленій Д. Удрі теорії моделі «фільтрів», яка пояснює вибір партнера для шлюбу, один із «фільтрів» – іспитів, які повинен пройти обранець, є з'ясування поглядів на шлюб, виховання дітей, розподіл та розуміння подружніх ролей. Якщо сімейні

ідеології не співпадають, майбутня сімейна система буде неефективною в реалізації функцій сім'ї [14].

Будь-яка модель будується на зразках. Саме батьки надають зразки взаємовідносин та утворюють моделі, якими керується наступне покоління. Ставши дорослою, особистість може прийняти таку модель або знехтувати. Це стосується безлічі соціальних ролей, в тому числі і таких, які використовуються у подружньому житті. Традиції, шаблони взаємовідносин, норми спілкування та поведінки передаються із покоління в покоління. На думку корифеїв психології, дитина тією чи іншою мірою співвідносить свої уявлення про сім'ю з батьківською. В працях К.Г. Юнга простежується думка про нерозривний, історичний зв'язок психіки дитини із своєю родиною, в тому числі і про вплив батьків на життєві уявлення дітей. Е. Фромм виказував думку про те, що скоріш за все, за приклад побудови моделі подружніх стосунків особистість обере модель сім'ї, у якій виросла. Найбільш розгорнутими продовженнями теорії залежності при формуванні дитиною моделі своєї сім'ї від батьківської, можна вважати транзактну психологію Е. Берна та позитивну психологію Н. Пезешкіана [14]. Ці концепції знаходять підтримку в поглядах більшості сучасних науковців. В руслі цих теорій вважається, що у кожної людини під впливом батьків (батьківське програмування) формується життєвий сценарій та життєва концепція. Вона може спиратися при побудові своєї сім'ї повністю на батьківську модель, може частково, не приймаючи якісь компоненти чи навіть замінюючи їх на протилежні. За результатами досліджень російських вчених, сорок три відсотки підлітків обрали за модель своєї майбутньої сім'ї майже ідентичну батьківській, ще п'ятдесят відсотків – як батьківську, лише трохи покращену з їх точки зору, і лише сім відсотків бажають не спиратися в побудові своєї сім'ї на досвід родини. Ці дані підтверджуються українськими науковцями. Зокрема, В.О. Васютинський вважає, що стиль життя передається від

покоління до покоління. Він довів, що деякі компоненти індивідуального стилю життя (ставлення до освіти, відповідальність за своє життя, соціальні почуття, соціальна активність) напряду залежать від батьківської сім'ї. І хоча людина при бажанні може змінити спосіб свого існування у соціумі, вона цього не робить. За М.І. Мушкевич, більшість людей відтворюють функціонально-рольову структуру батьківської сім'ї, отже, тип батьківської родини є головним фактором у становленні типу поведінки та рівня функціональності молоді сім'ї. Функціональність або дисфункціональність нової родини обумовлена батьківською сімейною структурою [11]. Образ майбутньої сім'ї також поєднує в собі такі важливі аспекти, як кількість дітей (якщо в батьківській родині декілька дітей, то збільшується вірогідність того, що і у власній родині буде націленість на народження більше однієї дитини), погляди на їх виховання, питання лідерства та відповідальності за сім'ю, економічні питання (у кого гаманець, розподіл доходів, першочерговість покупок тощо) і не такі визначні, але не менш важливі уявлення стосовно розподілу обов'язків та витрати часу на побут, часу на спілкування з дітьми, форм відпочинку – отже, на сімейні цінності взагалі. Батьки навчають на власному прикладі своїх дітей бути батьками.

Моделі батьківства фіксуються в психіці дитини, тому від сімейних моделей материнства, батьківства, засвоєних у дитинстві, залежить, як буде проходити виховання власних нащадків. На думку Д. Віннікота, здатність жінки стати гарною матір'ю залежить від гарних стосунків із своєю матір'ю [2]. Схожої думки дотримується В.С. Мухіна, яка вважає, що модель ідеальної материнської позиції є метою люблячої та розумної матері, котру вона в більшості переймає від своєї матері [2]. Материнство та батьківство взагалі тісно пов'язане з образом майбутньої сім'ї. Зрозуміло, що остаточно відчуття себе як матері чи батька формується (або ні) безпосередньо при виконанні функцій батьків, але виникнення цих

почуттів, їх прояви залежать від установок, моделей взаємовідносин, сценаріїв саме батьківської сім'ї. Так, наприклад, згідно з результатами дослідження О.В. Ігнатової, фактор родини – її склад, стилі виховання – є визначальним для формування готовності до майбутнього батьківства. О.М. Родіонов довів, що уявлення про батьківство формується в першу чергу в результаті вікарного навчання і вміщують у собі весь комплекс взаємовідносин у родині. Сім'я навчає типам емоційного реагування на події, на поведінку інших людей. Позитивний досвід емоційних стосунків з батьками допоможе дитині налагодити дружні відносини з однолітками, відчутти та виразити перші прояви симпатії до іншої статі, що посприє у майбутньому відчутти і проявити почуття любові до своєї другої половини. «Образ» майбутнього обранця, виховні установки, становлення молодого людини як сім'янина залежить від виховного впливу родини.

В сучасній психології окремо виділяють так звану **дистантну сім'ю** – вона юридично існує, але батьки в ній відсутні протягом великого проміжку часу, наприклад, тому що працюють за кордоном. В.С. Торохтій, даючи визначення «дистантних» родин, характеризує їх, як сім'ї, із специфічними умовами життєдіяльності. На її думку, в дистантних родинах низький рівень уболівання один за одним, виховний вплив батьків епізодичний.

І.М. Трубавіна розуміє дистантну родину, як таку, де її члени просторово роз'єднані один від одного [13].

У.Я. Тарновська-Якобець характеризує дистантну родину як таку, в котрій один з дорослих членів відсутній у ній протягом довгого проміжку часу, у наслідку праці за кордоном чи специфіки професійної діяльності. Вона також наголошує, що така відсутність пояснюється потребою у фінансовому благополуччі родини [12]. За цими критеріями родини трудових мігрантів відносяться до категорії дистантних.

У роботах Н.В. Абдюкової, Г.В. Барабашук, М.О. Докторович, О.С. Золоторевої, Г.В. Католик, Н.І. Куб'як,

Я.М. Раєвської, І.М. Трубавіної, І.В. Юрченко розглядаються труднощі взаємодії в наслідку просторового роз'єднання членів родини у системі «батьки – діти», які відображаються на розвитку та психологічному здоров'ї дитини. Дослідження стосуються впливу родинної депривації на особистість дитини: Я-концепцію дитини, соціальну ідентичність, статеву та гендерну ідентифікацію [4; 5; 12; 13]. Описуються негативні прояви нестачі батьківської уваги на емоційну сферу та поведінку зростаючої особистості. Розглядаються психологічні особливості соціалізації в умовах родинної депривації та дитячо-батьківських стосунків. Розкриваються особливості соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів та методи психологічної допомоги функціонально неповним сім'ям. Діти трудових мігрантів на довгий час залишаються без одного, а то й без обох батьків. Виникає формально існуюча сім'я, але її виховний та соціалізуючий потенціал значно послаблений фактичною відсутністю батьків. Така сім'я має низький рівень згуртованості, нестачу емоційних контактів та спільних видів діяльності, що призводить до погіршення взаємопорозуміння. Внаслідок цих характеристик вона відноситься до психологічно неблагополучних, функціонально неповних сімей.

Більшість досліджень сучасної психологічно благополучної сім'ї доводять, що вона повинна виконувати дві головні функції: психотерапевтичну та виховну. Сім'я трудових мігрантів не може повноцінно виконувати ці функції, отже є дисфункціональною. За Т.М. Яблонською, дисфункціональна родина має такі характерні ознаки дитячо-батьківських стосунків: низьке емоційне прийняття дитини, відсутність взаємності, дефіцит контролю та взагалі непослідовність у вихованні, недостатній або надмірний рівень задоволення потреб дитини [15]. Вище перераховані ознаки, є характерними для родин заробітчан.

Сімейна депривація, що безумовно присутня якоюсь мірою в кожній дисфункціональній сім'ї, негативно впливає на кожну особистість та відображається на всій психічній діяльності, в тому числі і на формуванні неадекватного образу майбутньої родини.

Несформованість сімейних уявлень означає психологічну неготовність до створення сім'ї, що в свою чергу, призведе до багатьох негативних наслідків у подружніх та батьківсько-дитячих відносин у майбутньому.

Таким чином сім'я трудових мігрантів – це дистантна, а тому дисфункціональна родина (відсутнє спільне проживання батьків протягом довгого часу внаслідок специфіки роботи: вахта, праця за кордоном), в якій може створитися деприваційна ситуація, внаслідок якої дитині важко задовольнити важливі психічні потреби.

А.В. Ніколаєва довела існування відмінностей дитячо-батьківських відношень у сім'ях заробітчачан у порівнянні з повними та неповними родинами, в яких батьки працюють у своїй державі. У своєму дослідженні вчена висвітлює такі особливості дитячо-батьківських відношень сімей трудових мігрантів: нестача довіри у відношеннях, ворожий настрій у взаємодії з матір'ю при позитивному оцінюванні її як особистості. Підлітки вважають працю батька за кордоном надважкою, співчують йому. Сам батько мало і непослідовно впливає на життя дітей [6]. Без постійності та систематичності батьківського впливу їх виховна функція знецінюється. Коли батьки тимчасово повертаються, починається важкий двосторонній період адаптації, який може не встигнути завершитись до нового розлучення. Отже, періодичність, непостійність виховного впливу є ознакою неблагополучної родини і є фактором сімейної депривації. Навіть за умови постійної праці за кордоном тільки одного члена подружжя, тому з батьків, хто залишився, важко виконувати повноцінно обидві батьківські ролі. Виникає характерне для неповних сімей рольове перевантаження

дорослого. Як було зазначено вище, особливо травматичним є періодичний розрив емоційних зв'язків між членами родини. Сім'я, втрачаючи цілісність, не може компенсувати виховний вплив відсутнього члена сім'ї. Починає працювати важливий фактор виникнення сімейної депривації – педагогічна неспроможність батьків. Діти теж втрачають контакт з батьками, зникає безпосередність спілкування, довірливість у стосунках. В результаті відсутності постійного, нерегламентованого спілкування з батьками, зворотного зв'язку з ними поступово втрачається взаєморозуміння. До того ж значущість батьків, авторитет при їх відсутності у дитини поступово зменшується, і може заміщуватись ровесниками чи іншими дорослими з антисоціальною поведінкою. Втративши розуміння своєї дитини, а також і впевненість у своєму батьківському потенціалі, вони тільки фактом свого приїзду не задовольняють потреби своїх дітей в повноцінній родині.

Таким чином, основні засади розуміння соціально-життєвої ситуації дітей трудових мігрантів слід розглядати в контексті психолого-педагогічних закономірностей родинної депривації та її впливу на розвиток особистості дитини.

Це припущення, з нашої точки зору, можна підтвердити дослідженнями впливу сімейної депривації в інтернатах. Класичні дослідження впливу сімейної депривації на особистість дитини які позбавлені батьківського піклування Дж. Боулбі, Д.В. Віннікотта, І.В. Дубровіної, Й. Лангмейера, М.І. Лісіної, З. Матейчика, В.С. Мухіної, А.М. Прихожан, Н.М. Толстих, І.А. Фурманова, Р. Шпіца та роботи сучасних науковців О.Г. Алексеєнкової, Г.М. Бевз, Я.О. Гошовського, О.С. Золоторьової, О.Б. Кізь, О.М. Кікінежді, Г.М. Лялюк обґрунтовують труднощі та нестійкість сімей, утворених вихованцями дитячих будинків дією родинної депривації [2; 4; 5; 6; 8].

Таким чином, виникає питання впливу сімейної депривації у родинях заробітчанин на особистість дитини, з точки зору її становлення як майбутнього сім'янина.

Розглянемо прояви сімейної депривації докладніше. При обмеженні впливу батьків зменшується потенціал родинної соціалізації та виховний ресурс, порушується процес ідентифікації, виникають труднощі у засвоєнні соціальних ролей. Відсутність одного чи обох батьків створює деприваційну ситуацію, інакше кажучи, такі обставини в житті дитини, коли відсутні можливості задоволення важливих психічних потреб, таких як потреба в безпеці, любові, визнанні та емоційному сприйнятті, спілкуванні з близькими людьми, повазі, самоактуалізації. Як наслідок депривації базових психічних потреб, дитина опиняється в хронічній психотравмуючій ситуації. Таким чином, механізм виникнення родинної депривації складається з конфлікту між потребами дитини та ступенем задоволення цих потреб.

Сфера впливу депривації на особистість торкається як загальних людських якостей так і її неповторності, індивідуальності. Негативні особливості стосуються уявлень про себе (в тому числі затримка та відхилення уявлень про своє тіло, що проявляється в негативному ставленні до нього). Інтелектуальні, поведінкові, емоційні, особистісні відхилення, психосоматичні розлади, труднощі у становленні гендерної ідентичності, у міжособистісному спілкуванні, які присутні у багатьох вихованців дитячих будинків, специфічно сформована направленість особистості, не дають змоги будувати конструктивні, засновані на співробітництві міжособистісні відносини. В результаті дії батьківської депривації соціальна позиція дитини серед ровесників може бути низькою та залежною.

Їм також проблематично будувати взаємовідносини з дорослими, що веде до затримки розвитку почуття дорослості та засвоєнню ролі дорослого, труднощам у формуванні життєвого сценарію.

Дітям важко зрозуміти емоційний стан іншої людини, пристосуватися до вимог суспільства, адаптуватись у майбутньому до дорослого існування. Отже, родинна депривація створює комплексний негативний вплив на психіку дитини та ускладнює її подальше життя.

За порівняльним аналізом між традиційною українською родиною та сучасною, зробленим Г.А. Махмадаминою, в наш час депривованість дітей значно поширилась внаслідок неблагополучного стану багатьох сучасних українських сімей [9]. Особливої важливості, в контексті сімейної депривації, набуває проблема родин, батьки в яких працюють за кордоном. Маємо на увазі збільшення населення, яке задіяне у процесі трудової міграції. До країн, які традиційно вважалися донорами мігрантів (країни Азії, Африки, Латинської Америки), приєднались країни, які утворилися після розпаду Радянського Союзу. Цей процес не залишив осторонь і нашу країну, зважаючи на величезну кількість українців, які працюють за кордоном. Саме тому в 2007 році в Україні у заснованому Загальному банку сімей, які опинились в складних життєвих обставинах, зовсім не випадково зараховано і сім'ї трудових мігрантів.

Виходячи зі сказаного, стає зрозумілим, що науково-психологічне вивчення впливу батьків (або навпаки відсутність їх виховного впливу) на сімейне життя молодого покоління, а саме на формування їх уявлень про майбутню родину, потребує подальших наукових розвідок.

Мета емпіричної частини дослідження: простежити зміни особливостей уявлень про майбутню сім'ю підлітків середнього та старшого підліткового віку, батьки яких працюють за кордоном.

Характеристика вибірки та методів дослідження. Виходячи з проведеного теоретичного аналізу досліджень соціальних уявлень взагалі та родинних, зокрема, вважаємо, що найбільш прогностичною має бути вибірка дітей пубертатного періоду. Це важливий для розвитку майбутньої

дорослої гармонійної особистості, і в той же час надскладний період, який несе величезне навантаження при формуванні особистості. Це вік, коли людина вже починає складати своє бачення на майбутнє доросле життя. Підлітковий вік є, безсумнівно, одним із сензитивних періодів становлення уявлень про сім'ю. Оскільки події, що відбуваються в підлітковому віці, викликають у людини велике враження та запам'ятовуються на все життя, цей період є визначальним для формування поглядів на життя. Це немов початок, зародження і водночас інтенсивний розвиток найголовніших структур дорослої особистості: світогляду, моральних переконань, ідеалів. За думкою таких вчених як: Д.Б. Ельконіна, Т.В. Драгунової, В.А. Крутецького, Д.І. Фельдштейна та інших, почуття дорослості є головним новоутворенням підліткового віку, суттю цього почуття є саме морально-етичні норми поведінки, до складу яких входять і сімейні норми. Підліток вчиться по-новому, по-дорослому спілкуватися з людьми. Поступово формується своя «Я-концепція», від якої залежить подальша поведінка людини. «Я-концепція», що є в цілому сукупністю уявлень про себе, яка вміщує досить ґрунтовні та стійкі уявлення особистості, як про майбутнього сім'янина.

За Е. Еріксоном, підлітковий вік – це період пошуку своєї ідентичності. Закріплюється статева ідентичність (чітко проявляється орієнтація на зразки жіночності чи мужності) та психосоціальна направленість особистості. Підлітковий вік є початком пошуку змісту життя. Погляди на життя, які зароджуються у пубертатному періоді мають визначальне значення на все доросле існування особистості. В цей період формується моральний ідеал, «зліплений» з образу частіше за все батьків. Саме в сім'ї дитина бачить та засвоює більшість соціальних ролей. Виникають такі якості особистості, як співчуття, готовність прийти на допомогу, без яких неможливо полюбити іншу людину. Підліток здійснює моральну оцінку батьків. Тому від того, як вони відносяться

один до одного, залежить формування моральних критеріїв відношення самого підлітка до людини іншої статі. Формується когнітивний компонент репродуктивної установки, яка є в свою чергу компонентом феномену батьківства (оскільки ролі батька та матері є першорядними у репродуктивній поведінці людини). В кінці підліткового віку в цілому головні лінії розвитку життєвого світу, які відповідають за направленість особистості, сформувались. Тому світоглядні установки підліткового віку так чи інакше діють протягом усього дорослого життя. Даний віковий період найбільш сприятливий для розвитку соціальних уявлень. Розвиток образу родини у свідомості дитини з дошкільного віку до підліткового простежила у своєму дослідженні О.Г. Куліш. Важливою особливістю підліткового віку є об'єднання уявлень про сім'ю, властивих дошкільному і молодшому шкільному віку, та їх перехід на новий якісний рівень. Повністю сформований ідеальний образ родини починає слугувати критерієм оцінки реальної сім'ї [4].

У підлітковий період особистість достатньо зріла, щоб мати своє унікальне бачення майбутньої сім'ї, і в той же час, це надчутливий вік до відсутності батьківської уваги. Задоволення потреби у необмеженому спілкуванні з батьками є надважливою для становлення адекватної самооцінки, профілактики емоційних та поведінкових відхилень. Це стосується, зрозуміло, і дітей, батьки яких працюють за кордоном. Так, найвищі показники переживань, які виникають через від'їзд батьків, найчастіше проявляються у чотирнадцять та у сімнадцять років. Тепле, позитивне спілкування з батьком, є важливим фактором для емоційного благополуччя підлітка, для розвитку маскулінності хлопців та фемінності дівчат.

Брак спілкування з батьками, нестача у просторовому відношенні близьких комунікацій негативно впливає на підлітка, унеможливорює здатність до створення моделей довірливих взаємовідношень.

Зважаючи на важливість цього вікового етапу для формування сімейних уявлень та те, що у підлітка високий темп психічного розвитку, ми провели другий етап діагностики на границі між підлітковим та юнацьким віком, але залишаючись у межах пубертатного періоду.

До вибірки увійшли діти підліткового віку 12-14 років (88 респондентів), яких було обстежено у 2014 році та частина респондентів цієї вибірки (49 школярів), яких було обстежено у 2017 році, і на той час мали відповідно 15-17 років повних років.

Для діагностики особливостей сімейних уявлень у лонгітюді було обрано опитувальник С.В. Ковальова «Превентивна задоволеність шлюбом» та малюнкова методика «Моя майбутня родина».

Методика «Превентивна задоволеність шлюбом» дозволяє визначити, ступінь задоволеності підлітків майбутнім шлюбом. Тест складається з десяти запитань, які стосуються ключових понять сімейної поведінки. Максимальна кількість «сирих» балів – 30. Результати відповідей інтерпретуються у відсотках: 0 – 33% – низький рівень; 34 – 65% середній рівень; 66 – 100% високий рівень превентивної задоволеності шлюбом. Запитання висвітлюють ставлення дитини до спільної діяльності та відпочинку, відвертості у спілкуванні, бажанні враховувати почуття і думки іншої людини, ставлення до кохання та розлучення. П'ять варіантів відповідей дають змогу отримати більш точну інформацію, наскільки бажаним для респондента є доросле сімейне життя. Базове позитивне сприймання сімейного життя підвищує рейтинг сімейних цінностей у світогляді людини, мотивує особистість до створення родини та турботливого ставлення до неї, полегшує період первинної адаптації, надає запас психологічної стійкості та міцності у сімейних стосунках.

Малюнкова методика «Моя майбутня родина».

При проведенні малюнкового тесту «Моя майбутня сім'я», щоб не обмежувати дитяче бачення сім'ї стереотипами і соціальною бажаністю та отримати достовірні результати, настанови було мінімізовано. Була запропонована типова інструкція, яка надається при виконанні проєктивних малюнків. Крім того, для більшої інформативності результатів (визначення розподілу ролей, характеру взаємовідносин, присутності спільної діяльності, наявності показників конфліктності, ворожості, ізольованих фігур, тощо) дітей націлювали на виконання динамічних малюнків (які добре себе зарекомендували у дослідженнях дітей підліткового віку).

При розробці критеріїв оцінювання даних методик були враховано наукові розробки О.Л. Венгер та А.О. Колесової. Так, останньою, такі критерії як: «спільна діяльність», «показники ворожості», «емоційне ставлення до майбутньої сім'ї», «згуртованості» були запропоновані для оцінки проєктивних малюнків «Моя майбутня сім'я», що є близькими по суті критеріям, які використані у даному дослідженні. В свою чергу О.Л. Венгер розробила детальні рекомендації стосовно психологічної оцінки проєктивних малюнків, які включають в себе: склад родини (наявність обох членів подружжя, дітей); діяльність кожного із її членів; функціональна взаємодія; просторова близькість чи навпаки віддаленість, по відношенню один до одного або ізоляція окремих персонажів; деталізованість малюнка.

Враховуючи вищезазначене, для кількісної обробки були застосовані наступні критерії:

Критерії оцінки проєктивного малюнка «Моя майбутня сім'я»:

1. Наявність спільної діяльності батьків – 1 б.
2. Наявність дітей – 1 б.
3. Присутність обох батьків – 1 б.
4. Спільна діяльність батьків і дітей – 1 б.
5. Відсутність конфліктів, показників ворожості – 1 б.

6. Опрацьованість малюнка, велика кількість різноманітних деталей – 1 б.

7. Відсутність ізольованих фігур – 1 б.

За кожним показником нараховувався один бал, за умови збігу із критерієм оцінювання.

Таким чином, запитання висвітлюють ставлення дитини до спільної діяльності та відпочинку, відвертості у спілкуванні, бажанні враховувати почуття і думки іншої людини, ставлення до кохання та розлучення. П'ять варіантів відповідей дають змогу отримати більш точну інформацію, наскільки бажаним для респондента є доросле сімейне життя. Базове позитивне сприймання сімейного життя підвищує рейтинг сімейних цінностей у світогляді людини, мотивує особистість до створення родини та турботливого ставлення до неї, полегшує період первинної адаптації, надає запас психологічної стійкості та міцності у сімейних відношеннях.

Розроблені критерії оцінки показників методики, в першу чергу, були орієнтовані на виявлення емоційного ставлення до майбутньої родини в цілому та спільної діяльності, як важливих факторів, що впливають на створення та подальше благополуччя родини.

Зазначені методики у попередній нашій науковій розвідці показали достатній рівень надійності, валідності та є релевантні стосовно досліджуваних аспектів психічного життя особистості.

Для дослідження динаміки розвитку уявлень про майбутню родину дітей з родин заробітчачан, було обрано лонгітюдний метод. Подовжене дослідження, дає можливість більш ретельно простежити окремі сторони та етапи генезису досліджуваних психологічних явищ. В результаті простежується розвиток однієї дитини протягом тривалого часу. Такого типу дослідження дозволяє виявити більш тонкі тенденції розвитку, невеликі зміни, що відбуваються в інтервалах, які не охоплюються «поперечними» зрізами. Дуже важлива тривалість лонгітюдну, який може охоплювати кілька

місяців або багато років, а також змістовна характеристика досліджуваного періоду: встановлені його хронологічні межі довільно, або дослідження охоплює відносно автономний цикл, відрізок життєвого шляху (перші два роки життя дошкільний період, студентські роки). Чим довше охоплений період і чим ясніше принципи його виділення, тим змістовніше може бути отримана інформація. В загальному вигляді до лонгітюдного методу слід віднести групу методів, що характеризуються наявністю кількох повторюваних вимірювань однієї або більше змінних на матеріалі однієї або схожих груп випробовуваних, частіше одних і тих же осіб. Лонгітюдний метод є незамінним у загальній, віковій, педагогічній психології. Так наприклад сенсомоторний період розвитку дитини був описаний Ж. Піаже саме за результатами отриманими за допомогою систематичного довгострокового спостереження. Багато подовжніх досліджень стосуються підліткового та юнацького періодів. Зокрема, дослідження В. Фрідріха и Г. Мюллера тривало більше десяти років і було присвячене дослідженню розвитку інтелектуальних здібностей, динаміки ціннісних орієнтації; розвитку взаємин в батьківській сім'ї, тощо. Д. Оффер простежив протягом чотирьох років психічний розвиток 73 старшокласників. Д. Бахман вивчав найважливіші аспекти соціально-психологічного розвитку юнаків на протязі восьми років. Ним простежено вплив сімейного середовища та рівня інтелекту на поведінку і успішність десятикласників, фактори, що сприяють відсіву з середньої школи, професійні досягнення через п'ять років після закінчення школи, задоволеність працею.

Отже, лонгітюдний метод дозволяє:

- проводити обробку даних поперечно за окремими віковими періодами;
- визначити індивідуальну структуру і динаміку розвитку кожного досліджуваного;

– проаналізувати взаємовідносини і взаємозв'язки між окремими компонентами особистості, що розвивається, дозволяє розкрити питання про критичні періоди в розвитку.

Аналіз та інтерпретація результатів тесту «Превентивна задоволеність шлюбом» показав у вибірках досить високий рівень превентивного задоволення шлюбом. Середній рівень респонденти середнього підліткового віку та високий старшокласники (див. табл. 1). За допомогою t-критерію Ст'юдента було виявлено статистично значущу різницю між середніми показниками можливої майбутньої задоволеності шлюбом у досліджуваних вибірках ($t = 1,97$; $P \leq 0,05$). Це свідчить, що такий важливий аспект образу майбутньої родини, як бажаність шлюбу, його позитивне сприйняття у старшокласників суттєво знижений у порівнянні з дітьми середнього підліткового віку.

Таблиця 1.

Значущі відмінності тестових оцінок за методикою «Превентивна задоволеність шлюбом» С.В. Ковальова (t-критерій Ст'юдента).

Вибірка	Сер. бал	t-критерій Ст'юдента	Рівень значущості
Середній підлітковий вік (n= 88)	67	1,97	$P \leq 0,05$
Старший підлітковий вік (n= 49)	62,4		

Виявлені відмінності у показнику превентивного задоволення шлюбом вказують на те, що старшокласники у меншій мірі вважають, що їм буде добре та комфортно у власному шлюбі. Це свідчить про негативну динаміку у формуванні сімейних уявлень дітей з родин заробітчанин. Ми можемо припустити, що дитина, яка живе у родині трудових

мігрантів, не спостерігає повною мірою позитивних сторін спілкування батьків, починає дивитись на інститут сім'ї песимістично.

Цікавим є те, що у попередньому вимірюванні (підлітки віком 12-14 років), при порівнянні показників превентивної задоволеності шлюбом дітей з сімей заробітчан та дітей з повних родин, у перших, рівень виявився нижчим (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Значущі відмінності тестових оцінок за методикою «Превентивна задоволеність шлюбом» С.В. Ковальова (t-критерій Ст'юдента).

Вибірка	М	t-критерій Ст'юдента	Рівень значущості
Діти з родин мігрантів (n= 88)	67	2,31	P≤0,05
Діти з повних родин (n= 63)	71,9		

Виявлена розбіжність вказує на те, що ці особливості обумовлені дією родинної депривації на дітей заробітчан, оскільки цей показник є нижчим від показників дітей з повних родин.

Розбіжності виявлені за допомогою t-критерію Ст'юдента між показниками малюнкової методики «Моя майбутня сім'я» у вибірках (див. табл. 3).

Більш високий середній бал показників «Наявність спільної діяльності батьків» (t= 2,04; P≤0,05) та «Спільна діяльність батьків та дітей» (t= 2,72; P≤0,01) виявлено у дітей середнього шкільного віку. Слід зазначити, що під загальною діяльністю малися на увазі спільна гра або праця (підлітки часто малювали поїздку на відпочинок (на машині, літаку, що

не враховувалось як спільна діяльність). Згідно попередніх наших досліджень, ці показники респондентів з родин мігрантів є значно нижчими, ніж у дітей з повних родин [7]. Низькі показники спільної взаємодії, на нашу думку, є негативним чинником, який впливатиме на психологічне благополуччя майбутньої родини, оскільки саме спільна діяльність є основою згуртування родини, порозуміння та емоційної прихильності її членів.

Таблиця 3.

**Значущі відмінності сімейних уявлень у респондентів
за показниками малюнкової методики
«Моя майбутня сім'я»**

Критерії оцінювання малюнка	Середній підлітковий вік (n= 88)	Старший підлітковий вік (n= 49)	t-критерій Ст'юдента	Рівень значущості
	Середній бал	Середній бал		
Наявність спільної діяльності батьків	0,58	0,4	2,04	$P \leq 0,05$
Спільна діяльність батьків та дітей	0,47	0,24	2,72	$P \leq 0,01$
Опрацьованість малюнка, велика кількість різноманітних деталей	0,35	0,59	2,76	$P \leq 0,01$

Навіть невисокі, на нашу думку, показники виявлені у попередньому дослідженні виявились статистично меншими у лонгітуді. Таким чином продовжилась негативна тенденція – в уявленнях про майбутню родину все менше місця займає аспект спільної діяльності, як у системі «чоловік-дружина»

так і в системі «батьки-діти». Важливий компонент психологічно благополучної родини – спільна діяльність її членів, не є значущою для дітей трудових мігрантів.

Простежимо результати вибірок за показником «Опрацьованість малюнка, велика кількість різноманітних деталей». У попередньому дослідженні цей показник був також достатньо низький і у дітей з повних функціональних родин (середній бал по критерію 0,41), тому ми можемо припустити, що більш високий показник за даним критерієм, є показником вікових тенденцій, а не наслідком сімейної депривації.

Підсумовуючи важливість впливу сімейних уявлень на майбутнє подружнє життя, стає зрозумілим, що від них залежать всі сторони подружньо-батьківських відносин. Вони впливають на вибір шлюбного партнера, тип майбутньої родини, на стиль виховання дітей, на репродуктивні установки, стабільність та успішність подружніх взаємовідносин. Виходячи з цих тверджень, дослідження сімейних уявлень молодого покоління, особливо проблемних категорій дітей з дисфункціональних родин (наприклад, дистантних, неповних) є важливим кроком для профілактики розлучень та побудови гармонійної родини.

Порівняльний аналіз результатів подовжнього емпіричного дослідження особливостей уявлень дітей трудових мігрантів середнього та старшого підліткового віку виявили негативні тенденції у формуванні сімейних уявлень респондентів з родин заробітчанин, а саме: продовжується зниження рівня превентивної задоволеності шлюбом, знецінюється уявлення про важливість взаємодії між членами родини, при чому як проміж подружжям, так і між батьками та дітьми.

Перспективи подальших досліджень. По-перше, доцільно провести діагностику особливостей уявлень про майбутню родину серед старших підлітків, які виховуються у повній функціональній родині, оскільки це дозволить більш повно

дослідити динаміку вікових змін у сімейних уявленнях. По-друге, для дослідження подальшої еволюції сімейних уявлень у досліджуваних вибірках слід провести наступний лонгітюдний діагностичний вимір респондентів у період юнацтва.



Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации: Учебное пособие / Е.Г. Алексеенкова. – СПб.: Питер, 2009. – 96 с.
3. Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
4. Бевз Г. Прийомні сім'ї / Г. Бевз. – К.: Главник, 2006. – 112 с.
5. Католик Г.В. Діти трудових емігрантів: особливості особистісних конфліктів (опис психотерапевтичного досвіду) / Католик Г.В. // Вісник Львівського університету: Філософські науки. 2008. – Вип.11. – С. 220-228.
6. Кікінежді О.М. Особливості гендерної соціалізації депривованого юнацтва: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / О.М. Кікінежді, О.Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 173 с.
7. Крупник, І.Р. Особливості уявлень дітей трудових мігрантів про майбутнє сімейне життя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Крупник Іван Романович ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2015. – 222 с.
8. Лялюк Г.М. Психологічні особливості соціалізації підлітків в умовах родинної депривації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г.М. Лялюк. – Івано-Франківськ, 2007. – 23 с.

9. Махмадамінова Г.А. Соціалізація неповнолітніх у соціально неблагополучних сім'ях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Г.А. Махмадамінова. – К., 2006. – 18 с.

10. Москвичева Н.Л. Семья в системе ценностных ориентаций личности студента : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.11 «Психология личности» / Н.Л. Москвичева. – СПб., 2000. – 20 с.

11. Мушкевич М.І. Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на молоде подружжя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М.І. Мушкевич. – Рівне, 2002. – 21 с.

12. Тарновска-Якобец У.Я. Особенности социализации детей с дистантным отцовством :на примере семей моряков и рыбаков дальнего плавания: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / У.Я. Тарновска-Якобец. – М., 2006. – 354 с.

13. Трубавіна І.М. Категорія «Розвиток сім'ї» у соціально-педагогічних дослідженнях / І.М. Трубавіна // Вісник Міністерства України у справах молоді та спорту. – 2010. – №1–2. – С. 32-36.

14. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – [4-е изд.] – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.

15. Яблонська Т.М. Сімейна дисфункція: феноменологія, види, напрямки психокорекції/ Т.М. Яблонська // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України /за ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Ніка-Центр, 2011. – Вип.39. – 444 с. – С. 415-427.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ВИРАЖЕНОСТІ ПОКАЗНИКІВ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ІНТЕГРАТИВНОЇ СИСТЕМИ КОГНІТИВНО-ЕМОЦІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Чиньона І.І.

У сучасних умовах державотворення України набуває актуальності проблема в підготовці компетентної особистості, орієнтованої на постійний розвиток, самовдосконалення, продуктивність предметної діяльності, високий рівень конкурентоспроможності, кар'єрного зростання та самореалізацію. Розвиток соціального інтелекту особистості на сучасному етапі суспільного розвитку безпосередньо пов'язаний зі змінами в самому суспільстві. Необхідність врахування цих перетворень і адекватної реакції на них становить особливі вимоги до соціально-інтелектуального потенціалу особистості, який забезпечує розуміння соціальної поведінки та успішну соціальну адаптацію. Соціальний інтелект виступає провідним чинником успішної соціалізації особистості та обумовлює ефективність міжособистісної взаємодії, соціальної адаптації та реалізації поставлених завдань.

Показано, що в зарубіжній психології проблема соціального інтелекту представлена в основних працях Г. Айзенка, Г. Гарднера, Дж. Гілфорда, Дж. Кілстрома та Н. Кентора, С. Космітські і О. Джона, Г. Олпорта, Е. Торндайка, Р. Стернберга; серед вітчизняних дослідників варто зазначити Я. Ю. Каплуненко, Л. О. Ляховець, Г. Б. Ожубко, С. І. Редько, Н. Л. Руду, С. В. Руденко, Ю. С. Федорі та ін. Окремі аспекти вивчення поняття соціального інтелекту розкривають у своїх роботах О. Є. Блинова, І. В. Ващенко, О. І. Власова, О. М. Кокун,

О. В. Літвінова, О. Г. Лосієвська, Л. С. Пілецька,
Н. І. Пов'якель, М. Л. Смульсон, Н. В. Чепелева та ін.

Аналіз історії психологічних досліджень показує, що в процесі розвитку наукового знання коло наукових понять розширюється, це є доказом розвитку психологічної науки. Крім того, спостерігається певна динаміка прояву наукової зацікавленості у вивченні відображених в ній феноменів. Під впливом різних обставин (соціальні запити, кон'юнктура, поява нового методологічного інструментарію, нових наукових відкриттів і т.д.) активність дослідників підвищується. Історія психології свідчить про те, що кожен психологічний феномен має свою наукову долю, для багатьох з них вона включає і періоди забуття, і періоди активного розвитку. Все сказане повною мірою можна віднести і до нового поняття у вітчизняній психології «соціальний інтелект», визначення якого має сьогодні дискусійний характер.

При спробі дати чітке визначення соціальному інтелекту вчені зіткнулися з різними значними труднощами. Дослідники намагались зрозуміти специфіку даного феномену, пропонували різні шляхи його вивчення, виділяли різні форми інтелекту; періодично дослідження соціального інтелекту припинялися у зв'язку з невдалими спробами окреслити його межі. Саме тому ХХІ століття в психології часто називають століттям соціального інтелекту. Посилення уваги до цього виду інтелекту зумовлено розширенням меж комунікативного простору, яке супроводжують процеси глобалізації, розвиток міжкультурної комунікації, посилення інтегративних тенденцій у науці. Саме соціальний інтелект відповідає за закономірності побудови «картини соціального світу», тобто функціонування механізмів перцепції, декодування і конструювання уявлень про широке коло соціальних реалій.

Поняття «соціальний інтелект» є одним з найбільш суперечливих у сучасній соціально-психологічній науці, хоча

й вивчається понад 90 років. Вперше поняття «соціальний інтелект» використав в своїй праці в 1920 році Е. Торндайк. Він розглянув його як «здатність розуміти інших людей і чинити розумно по відношенню до інших», цим самим дав початок традиції розглядати когнітивний і поведінковий аспекти соціального інтелекту. Е. Торндайк стверджував, що соціальний інтелект – це один з трьох видів інтелекту, поряд з якими є також абстрактний інтелект як здатність розуміти абстрактні вербальні і математичні символи і оперувати ними; і конкретний інтелект як здатність розуміти речі і предмети матеріального світу і здійснювати з ними будь-які дії [1; 3; 5; 7-10; 19].

Існує безліч трактувань теорії Е. Торндайка, в яких вчені такі моменти, як знання про людей, здатність легко взаємодіяти з іншими людьми, вміння ставити себе на місце іншої людини і входити в її положення, а також здатність до критичної оцінки настрою і мотивації інших людей та їх вчинків, згуртовують в єдине визначення – адаптація індивіда до людського буття. Найявним представником даного припущення є Д. Векслер, в шкалах якого показники субтестів «Зрозумілість» та «Послідовність картинок» мають тісний зв'язок з розвитком «соціального інтелекту» – вміння розуміти причини вчинків, а також розуміти логіку і послідовність подій. При цьому автор розділяє позицію залежності соціального інтелекту від абстрактного або загального. Він визнавав, що окремі субтести можуть виступати в ролі інструменту виміру соціального інтелекту і залучення до культури, але сам соціальний інтелект – це все лише додаток до загального інтелекту у соціальних ситуаціях. Донині ця точка зору розглядається рядом вчених (наприклад, Г.Ю. Айзенком, котрий вважає концепцію соціального інтелекту складною) [1; 3; 5; 7; 20].

На думку Г. Айзенка, соціальний інтелект необхідно розглядати в структурі загального інтелекту. Його модель інтелекту має трьохфакторну структуру, де біологічний

інтелект є вродженими заданими здібностями, необхідними для обробки інформації, пов'язаними з структурами та функціями кори головного мозку. Він служить генетичною, фізіологічною, неврологічною, біохімічною і гормональною основою пізнавальної поведінки, оскільки є базовим, найбільш фундаментальним аспектом інтелекту. В свою чергу, соціальний інтелект – це інтелект індивіда, який формується в процесі його соціалізації, під впливом умов певного соціального середовища. А психометричний інтелект є сполучною ланкою між ними [20-21].

Г. Олпорт (1937 р.) описував соціальний інтелект як особливу здатність (соціальний дар) правильно оцінювати людей, прогнозувати їх поведінку і забезпечувати адекватну міжособистісну взаємодію. Він включив соціальний інтелект як окрему здатність в набір якостей, котрі забезпечуватимуть краще розуміння інших людей; соціальний інтелект був включений до системи цих якостей як окрема здатність. Разом з тим автор вказував на те, що соціальний інтелект, швидше за все, має поведінкову характеристику, ніж академічну, на чому і акцентував увагу в своїй теорії Е. Торндайк і продуктом чого є соціальна адаптація [1; 3; 5-11].

У 1960-ті роки з'являються роботи про соціальні навички комунікативної компетентності. У ці роки велика увага приділяється проблемі соціальної перцепції, розумінню людини людиною, робляться спроби розробити на підставі існуючих концепцій методологічний апарат вивчення. Саме цей період стає вагомим для розвитку соціального інтелекту, так як Дж. Гілфорд створює перший надійний тест для вимірювання даного феномену, розглядаючи його як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від фактора загального інтелекту і пов'язаних з пізнанням поведінкової інформації. Можливість вимірювання соціального інтелекту виходила із загальної моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда. Свою модель структури інтелекту Дж. Гілфорд

розглядав як систему розширення потрібної класифікації інтелекту, запропонованої Е. Торндайком.

Так, символічна й семантична складові в його системі відповідають абстрактному інтелекту, фігуральна складова відповідає практичному, а поведінкова – соціальному інтелекту [19].

В кінці 1970-х – початку 1980-х років центральне місце в дослідженнях соціального інтелекту займає проблема його співвідношенням з загальним інтелектом. Д. Кітінг в своїх дослідженнях використовує батарею тестів: 3 методики для виміру академічного інтелекту, які включають вербальні і невербальні шкали; тест соціальної ситуації (вирішення соціальних проблем), тест визначення результату (на основі теорії розвитку Л. Колберга), індекс соціальної зрілості. Однак, дослідник не виявив значущої кореляції між оцінками соціального інтелекту і не знайшов підтвердження тому, що рівень соціального інтелекту відрізняється від рівня академічного [22].

В свою чергу, дослідження М. Форда і М. Тісака (1983 р.) стали наступною сходинкою вивчення соціального інтелекту і були спрямовані на його поведінкову складову. В результаті досліджень дійшли висновку, що оцінка соціальної компетентності і ступінь рівня співчуття краще виявлять за допомогою особистої бесіди, ніж при тестуванні вербальних та математичних здібностей [13]. Саме в цей час Г. Гарднер у своїй теорії множинного інтелекту вказує на те, що соціальний інтелект збігається з міжособистісним інтелектом. За словами вченого, «міжособистісний інтелект заснований на найважливішій здібності зауважувати відмінності між людьми, точніше, контрасти в їхньому настрої, темпераменті, мотиваціях та намірах». У книзі «Множинність виявлення інтелекту» Г. Гарднер репрезентував дві форми соціального інтелекту: *міжособистісний* (спроможність людини розуміти інших, усвідомлювати мотиви їх діяльності, ставлення до роботи,

вдосконалювати співпрацю з цими людьми і відповідним чином реагувати на них); *внутрішньоособистісний* (властивість людини, спрямовану на себе, спроможність формувати точну адекватну модель власного «Я» та використовувати цю модель для ефективного функціонування в житті, здатність людини розуміти власні почуття, їх джерела а відтак регулювати власну поведінку, спираючись на перелічені складники) [15].

Н. Кентор і Дж. Кілстром при вивченні соціального інтелекту відсторонюються від питання його розбіжностей з академічним інтелектом. Вони стверджують, що помилковий сам підхід психометричного виміру інтелекту, оскільки він в більшій мірі спрямований на рівень соціального інтелекту у конкретної людини, а не тому, як він визначає поведінку особистості. В своїх працях 1987 році вчені оцінювали уявлення окремої особистості про соціальний інтелект. Індивідуальні відмінності в соціальній поведінці зв'язані з різницею в знаннях і стратегіях, необхідних для виконання соціальних задач. Автори стверджують, що вирішальне значення мають особистісні характеристики, саме вони сприяють ефективній взаємодії з іншими людьми. Соціальний інтелект входить в структуру особистості, а не в структуру пізнавальних здібностей [12; 13].

Р. Штернберг здійснив дослідження, спрямоване на вивчення уявлень звичайних людей про соціальний інтелект. Результати дослідження показали, що люди вкладають у поняття соціального інтелекту наступне:

– здатність до вирішення практичних завдань (людина міркує логічно, бачить всі аспекти проблеми; приймає розумні рішення; звертається до оригінальних джерел важливої інформації; слухає всі аргументи);

– вербальна здібність (говорити ясно з чіткою артикуляцією; добре сприймати прочитане; мати достатній словниковий запас; ефективно спілкуватися з людьми);

– соціальна компетентність (приймати інших такими, які вони є; не запізнюватися на зустрічі; бути чуйним до потреб і бажань інших людей; виносити справедливі судження) [7-11; 16-19].

В 1993 році К. Косміцькі та О. Джонс розробили концепцію соціального інтелекту, в якій вони виділяють сім компонентів. Ці компоненти утворюють дві групи: когнітивні й поведінкові. До групи когнітивних компонентів соціального інтелекту вчені включили: оцінку перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточенням. До групи поведінкових компонентів увійшли: здатність до міжособистісних стосунків, соціальна адаптація, теплота у взаємовідносинах. В чому дане трактування повторює теорії інших дослідників, але саме О. Джонс і К. Косміцькі роблять акцент на додаткових аспектах – теплоті в міжособистісних відносинах і відкритості по відношенню до інших. Більш того, дана концепція підкреслює думку про те, що соціальний інтелект – це область тісної взаємодії когнітивного і афективного, тим самим відображає суть явища в повній мірі і вказує напрям діагностики і розвитку [24].

В 1997 році С. Грінспеном і Дж. Дрісколом була створена остання версія моделі персональної компетентності. Автори описують чотири області компетентності людини:

– *фізіологічна* – функціонування органів (наприклад, серцева діяльність, зір і т.ін.), здатність рухатися (тобто координація, сила);

– *емоційна* – темперамент (емоційність і абстрактність) і характер (комунікабельність і соціальна орієнтація);

– *повсякденна компетентність* – практичний (тобто здатність осмислювати і розуміти повсякденні проблеми) і соціальний інтелект (здатність усвідомлювати і розуміти соціальні проблеми);

– *академічна* – включає загальний інтелект (тобто здатність обдумувати і сприймати задачі академічного,

абстрактного характеру) і мову (здатність розуміти і спілкуватися).

При цьому модель С. Грінспена і Дж. Дріскола враховує ідею Н. Кентора і Дж. Кілстрома про те, що форми соціального інтелекту є сполучною ланкою між інтелектом і особливостями особистості. Їх модель встановлює, що соціальні навички визначаються як інтелектуальними, так і не інтелектуальними компонентами [1; 3; 5; 7; 9; 12; 13; 15].

Т. Бьюзен визначає СІ як показник того, якою мірою людина здатна спілкуватися з іншими людьми, і розглядає його в контексті широкого діапазону різних навичок та вмінь. До числа складових, які характеризують людину з розвиненим СІ, належить вміння слухати людей, вести бесіду в різних суспільних ситуаціях, установлювати та підтримувати гарні стосунки з людьми [1-11; 20-21].

У дослідженні Ю. М. Ємельянова соціальний інтелект вивчався в рамках практичної психологічної діяльності, а саме, підвищення комунікативної компетентності індивіда за допомогою активного соціально-психологічного навчання. Визначаючи соціальний інтелект, він пише: «Сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда можна назвати його соціальним інтелектом, розуміючи під цим 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». Автор пропонує термін «комунікативна компетенція», схожий з поняттям соціальний інтелект. Комунікативна компетенція формується завдяки інтеріоризації соціальних контекстів. Це процес нескінченний і постійний. Він має вектор від інтер- до інтра-, від актуальних міжособистісних подій до результатів усвідомлення цих подій, які закріплюються в когнітивних структурах психіки у вигляді умінь і навичок. Емпатія є основою сенситивності – особливої чутливості до психічних станів інших, їх прагнення, цінності і цілі, яка, в свою чергу,

формує соціальний інтелект. Вчений підкреслює, що з роками емпатійна здатність тьмяніє, витісняється символічними засобами представленості. Таким чином, соціальний інтелект виступає відносно незалежним праксеологічним утворенням [1; 3; 5; 7-11; 20; 21].

Про доцільність виокремлення соціального компонента із загальної системи пізнавальних здібностей особистості свідчать дослідження С. С. Белової та Д. В. Ушакова, в яких було встановлено, що СІ слабо пов'язаний із оцінками загального інтелекту. Д. В. Ушаков, ґрунтуючись на власних дослідженнях, виділив наступні положення, на основі яких може бути здійснена інтеграція знань про СІ у загальну теорію інтелекту.

По-перше, СІ – пізнавальна здібність, що виступає одним з видів інтелекту та підкорюється його загальним закономірностям. СІ регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера у спілкуванні, групи людей). До процесів, що лежать в основі СІ, належить соціальна сенситивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять, соціальне мислення.

По-друге, умови середовища формування СІ головним чином зумовлені комунікативними особливостями людей. Ця характеристика СІ виступає причиною його невисоких кореляцій з іншими видами інтелекту та наявністю зв'язків з особистісними особливостями.

По-третє, характерних особливостей СІ надають репрезентативні системи, в основу яких входить поєднання вербальної та невербальної (інтуїтивної) репрезентації.

У межах структурно-динамічної концепції, запропонованої Д. В. Ушаковим, соціальний інтелект має низку характерних структурних рис: континуальний характер; використання невербальної репрезентації; втрата точності соціального оцінювання при вербалізації; формування у процесі імпліцитного навчання; використання «внутрішнього» досвіду.

Дослідження С. С. Белової уточнюють позицію Д. В. Ушакова. В її роботі продемонстровано, що СІ у залежності від установки суб'єкта може працювати в різних режимах. При пізнавальній установці людина оцінює інших, не застосовуючи вербального опису причин цієї оцінки. Результати С. С. Белової вказують на інтуїтивний характер оцінювання інтелекту людини. Рефлексія даного процесу спричиняє зниження якості оцінювання [11].

Апелюючи до вищесказаного, Д. В. Ушаков пропонує три варіанти пояснення природи СІ як здатності розуміти людей і соціальні ситуації:

1) СІ є особливою здатністю, яка відрізняється від інших видів інтелекту, але має з ними зв'язок;

2) СІ є не стільки здатністю, скільки системою знань та вмінь, набутих протягом життя, отже, він означає компетентність у сфері соціального пізнання, а не спеціальну здатність;

3) СІ – це особистісна риса, яка визначає успішність соціальної взаємодії.

Таким чином, з позиції структурно-динамічної теорії рівень СІ особистості залежить від потенціалу формування, який проявляється також на рівні загального інтелекту, від особистісних, емоційних особливостей, які залучають сили людини до спілкування з іншими людьми та їх пізнання, від того, як склався життєвий шлях людини, чи прийшлося їй спрямовувати свої сили на взаємодію з іншими людьми або ж на предметну роботу [1; 3; 5; 7-11].

На думку І. М. Юсупова, СІ – це комплексне утворення особистості, виражене через розвинену рефлексію, яке забезпечує здатність до афективного реагування й прогнозування міжособистісних подій [8-11].

Є. С. Михайлова (Альошина) визначає соціальний інтелект як інтегральну інтелектуальну здатність розуміти і прогнозувати поведінку людей у різних життєвих ситуаціях, розпізнавати наміри, почуття і емоційні стани людини

завдяки вербальній і невербальній експресії. За твердженням Є. С. Михайлової, соціальний інтелект є когнітивною складовою комунікативних здібностей особистості і професійно важливою якістю в професіях типу «людина-людина» і деяких професіях типу «людина – художній образ» [6; 8-11].

А. Л. Южанінова розглядає соціальний інтелект як особливу соціальну здатність, яка існує в 3 вимірах: а) соціально-перцептивні здібності; б) соціальна уява; в) техніки спілкування. Соціально-перцептивні здібності забезпечують точність у розумінні характеру міжособистісних відносин. Сюди включають здатність самопізнання, тобто усвідомлення своїх індивідуально-особистісних властивостей, мотивів і характеру сприйняття себе іншими. Під соціальною уявою розуміється здатність уявляти індивідуально-особистісні особливості людей на основі зовнішніх ознак, а також здібності прогнозування характеру поведінки індивідуума в конкретних ситуаціях, точного передбачення особливостей зовнішньої взаємодії. Щодо третього компоненту СІ, з даних міркувань дослідниці, то в цьому випадку, СІ проявляється в здатності прийняти роль іншого, володіти ситуацією і направляти взаємодію в потрібному для особистості руслі. Вищою формою прояву потенціалу СІ особистості є здатність впливати на психічні стани і прояви інших людей, і як наслідок, впливати на формування їхніх психічних властивостей. Таким чином, на думку А. Л. Южанінової, соціальний інтелект – це інтегральна інтелектуальна здатність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації [6; 11].

Серед операціональних підходів вивчення поняття «соціальний інтелект» можна виділити підхід Н. О. Кудрявцевої. Згідно запропонованої концептуальної розробки Н. О. Кудрявцевої, СІ є здатністю до раціональних, мисленневих операцій, об'єктом яких є процеси

міжособистісної взаємодії. При цьому важливим компонентом СІ вона вважає самооцінку людини. Особливої уваги заслуговує положення про мотиваційний компонент як важливу детермінанту СІ і здатність до самоорганізації інтелекту. Ґрунтуючись на цьому положенні, можна виділити ряд основних компонентів СІ, а саме: самооцінку, комунікативні вміння, мотиваційний компонент, соціальне мислення, психологічну автономність і незалежність суб'єкта [6; 9-11].

Значний внесок у розробку уявлень про соціальний інтелект внесла В. М. Куніцина, яка запропонувала свою концепцію соціального інтелекту. Автор визначає соціальний інтелект як глобальну здібність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції; ці риси зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень. Ця здібність дозволяє досягти гармонії з собою і навколишнім середовищем Соціальний інтелект – багатомірна, складна структура, яка має такі елементи:

1. Комунікативно-особистісний потенціал – комплекс властивостей, які полегшують або ускладнюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна компетентність і комунікативна сумісність; це – основний стрижень соціального інтелекту.

2. Характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, свобода від комплексів, пригнічених імпульсів, відкритість новим ідеям.

3. Соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява, соціальні уявлення, здатність до розуміння і

моделювання соціальних явищ, розуміння людей та мотиви їхньої поведінки.

4. Енергетичні ознаки: психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснажуваність.

Таким чином, згідно з концепцією В. М. Куніциної, СІ – це індивідуальні задатки, здібності, властивості, які полегшують вироблення в особистому досвіді вмінь і навичок соціальних дій та контактів. Соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних подій, загострює інтуїцію, передбачливість та забезпечує психологічну витривалість. Вищий рівень розвитку соціального інтелекту відрізняє гуманістична спрямованість: її носієм є соціально зріла особистість, що має адекватну самооцінку, самодостатня, добре адаптована, з розвиненим почуттям власної гідності, високим соціальним потенціалом, який виявляється в здатності позитивно впливати на інших [1-11; 20; 21].

На думку Н. Ф. Каліної, СІ є специфічним когнітивним утворенням, що забезпечує ефективність соціальної активності особистості. Є особливою формою організації її ментального досвіду в царині соціальної взаємодії. У структуру СІ дослідниця включає: уміння здобувати інформацію, давати правильну й точну оцінку людям, відсутність проєкції в міжособистісній перцепції, розвинену каузальну атрибуцію, розуміння достатнього результату в груповій діяльності, відсутність імпліцитних уявлень, адекватну самооцінку в комунікативній сфері, уміння розрізняти в спілкуванні прості й складні ситуації, здатність використовувати інформацію негативного зворотного зв'язку, витримку в спілкуванні, відсутність психологічного захисту, недогматичне відношення до соціального досвіду, здатність асимілювати нетрадиційний досвід, терпимість у соціальних контактах, рефлексію на кінцеву мету, інтерес до людей, сенситивність у міжособистісних відносинах [4].

До числа сучасних підходів вивчення аналізованої категорії належить концепція О. І. Савенкова, в якій розглядаються три групи критеріїв, що описують СІ, а саме: когнітивні (соціальні знання, пам'ять, інтуїція і соціальне прогнозування); емоційні (соціальна виразність, емпатія, здатність до саморегуляції) і поведінкові (соціальне сприйняття, соціальну взаємодію та адаптацію). Вчений пропонує об'єднати соціальний та емоційний інтелект, так як вважає, що успішність у житті і творчості пов'язана саме з показниками цих двох видів інтелекту. Він розуміє СІ як «кристалізовані соціальні знання про знайомі соціальні події і соціально-когнітивну гнучкість при вирішенні невідомих проблем». О. І. Савенков наголошує, що діагностика даної здібності повинна проводитися поведінковими, невербальними способами, щоб уникнути можливих помилок, пов'язаних з самозвітом і здатністю до інтроспекції [6; 11].

О. В. Лунева на базі своїх досліджень сформулювала власний підхід розгляду соціального інтелекту і запропонувала розглядати його як інтегральний конструкт, який забезпечує поведінку особистості в комунікативній взаємодії. Соціальний інтелект розглядається автором як самостійний вид інтелекту, який має з ним родовидові відносини. Родовим, базовим, компонентом в соціальному інтелекті можна вважати здатність до ментальної діяльності, яка забезпечує конструювання образу реальності, розуміння соціальної поведінки, а також адаптаційні механізми цієї поведінки. На думку О. В. Луневої, соціальний інтелект – складна загальна здатність особистості, яка включає групи спеціальних здібностей (підструктур), направлених на забезпечення її адаптаційної поведінки в комунікативній взаємодії [1-11].

Аналіз розвитку уявлень про соціальний інтелект, на думку Я. О. Каплуненко, дає підставу виявити

парадигмальне зміщення від розгляду його як суто когнітивної здібності, відносно незалежної від показників загального інтелекту, до соціально-пізнавальної особистісної характеристики. Забезпечуючи соціальну ефективність людини в широкому розумінні, у професійному плані ця здібність є засадничою для фахівців професійного середовища «людина-людина», діяльність яких зосереджена на безпосередній взаємодії з іншими людьми. Авторка конкретизує наукове уявлення про соціальний інтелект і визначає його як інтегральну соціально-особистісну пізнавальну здібність людини, яка забезпечує успішність соціальної адаптації та ефективність міжособистісної взаємодії. Соціальний інтелект включає здатність до пізнання поведінки і комплексного аналізу ситуацій спілкування; здатність до розуміння й управління власними емоціями та емоціями інших людей; здатність до здійснення організаційно-комунікативної діяльності [5; 20; 21].

Інтерес до вивчення поняття СІ також відображено в наукових працях С. В. Руденко, яка розглядає його як фактор успішної педагогічної діяльності. Вона вважає, що СІ є чинником, котрий позитивно впливає на наступні аспекти педагогічної діяльності:

- 1) підтримку вчителем творчої атмосфери на уроці;
- 2) спілкування, взаємодію вчителя з учнями;
- 3) знання вчителем навчального предмета й навички письмового та усного пояснення матеріалу;
- 4) вибір учителем конструктивного варіанта розв'язання педагогічної ситуації;
- 5) вибір учителем нестандартного, оригінального варіанта розв'язання педагогічної ситуації;
- 6) використання загального плану розв'язання педагогічної ситуації;
- 7) використання вчителем засобів послаблення напруженої обстановки, жартів, гумору;

8) прогнозування подальшого розвитку ситуації;

9) рівень самооцінки вчителів. Саме ці характеристики складають основу її авторської моделі вивчення СІ у його функціях, істотних для перебігу й результатів педагогічної діяльності [9].

Таким чином, ґрунтуючись на визначеннях СІ, представлених у наукових працях вітчизняних та закордонних вчених, ми можемо припустити, що з плином часу поняття СІ виходить за межі когнітивної здатності, яка належить до соціальної сфери, і має тісний зв'язок з особистісними, емоційними та поведінковими характеристиками як самостійними компонентами соціального інтелекту.

Соціальний інтелект представляє собою багатокомпонентну здатність, основу на досвіді соціальної взаємодії, котра проявляється в адекватному розумінні психічних властивостей, процесів і станів людини за зовнішніми ознаками, прогнозуванні поведінки і взаємовідносин. Він базується на комплексі особистісних, інтелектуальних, комунікативних і поведінкових рис, які обумовлюють успішність соціальної взаємодії: встановлення та підтримку контактів з іншими людьми, вплив на інших людей, забезпечення спільної діяльності.

Розглядаючи соціальний інтелект як інтегративну систему когнітивно-емоційної активності психіки слід відзначити О. І. Власову, яка досліджувала структуру та розвиток соціальних здібностей з позиції структурно-функціонального та системно-функціонального аналізу. Згідно з концепцією О.І. Власової, невід'ємними структурними компонентами загальних соціальних здібностей є когнітивна, емоційна, мовна та конативна складові, а також змістовні особистісні утворення (світогляд, особистісні еталони, життєві і соціальні стратегії). Саме в основу когнітивної складової автор вкладає соціальний

інтелект як здатність до адекватного усвідомлення, аналізу і трансформації когнітивної й не когнітивної інформації соціального змісту (міжособистісна рефлексія, каузальна атрибуція, децентрація, співчуття, передбачення). О. І. Власова вважає, що соціально-пізнавальний потенціал пов'язується з переходом від досвідно-інтуїтивних уявлень буденного життя та стереотипної категоризації соціальної дійсності. Саме інтелектуальні та особистісно-регулятивні компоненти потенціалу соціальних здібностей за умов достатнього розвитку здатні перетворювати людину на дійсного суб'єкта соціальної життєдіяльності [4].

Соціальний інтелект як інтегративну систему когнітивно-емоційної активності психіки має трикомпонентну структуру, яка містить когнітивну, емоційну та комунікативно-організаційну (поведінкову) складові, які, в свою чергу, включають відповідну характеристику, представлену у вигляді узагальненої структурної моделі СІ, в основу якої покладено концепцію І. Ф. Баширова, К. С. Саутіної, О. О. Федорової. Узагальнена модель структури соціального інтелекту, в основу якої покладені наукові розробки І. Ф. Баширова, К. С. Саутіної, О. О. Федорової, має наступну описову характеристику. Когнітивний компонент: а) соціальні знання (знання спеціальних правил поведінки, професійні знання); б) соціальне мислення (здатність розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей в соціальних ситуаціях; пізнання експлікацій поведінки, зокрема здатність розуміти зміну значення вербальних та невербальних реакцій людини залежно від контексту, який викликала певна соціальна ситуація); в) соціальне прогнозування (пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки в певній ситуації, прогнозувати подальший розвиток подій); г) соціальна інтуїція (визначення та розуміння почуттів і

настроїв інших людей в контексті професійної взаємодії; здатність до логічного узагальнення, виокремлення загальних істотних ознак невербальних реакцій людини; здатність адекватно сприймати та оцінювати поведінку з огляду на патерни соціального та професійного контексту). Емоційний компонент: а) розпізнання емоцій інших людей (уміння знаходити спільну мову і підтримувати взаємостосунки з людьми незалежно від їх переконань, інтересів, настановлень); б) емпатія (здатність ставити себе на місце інших людей, долаючи при цьому почуття комунікативного і морального егоцентризму); в) здатність до саморегуляції (уміння регулювати свої емоції та настрої); г) емоційна поінформованість (здатність розрізняти та інтерпретувати свої настрої, емоції, а також особливості їхнього впливу на інших людей). Поведінковий компонент: а) соціальна взаємодія (відкритість до спілкування та ставлення до інших людей; здатність і готовність співпрацювати, спрямованість на групу і колективну конструктивну взаємодію); б) соціальна адаптація (адаптація до взаємостосунків з іншими людьми, до вимог суспільства або групи; організованість, вміння підпорядкувати себе правилам і вимогам соціуму чи групи, прийняття суспільних норм як особистісно значущих) [1; 3; 5; 7; 9-11; 18-21].

Таким чином, описані вище теорії розвитку соціального інтелекту можна систематизувати в три підходи: 1) соціальний інтелект як різновид загального інтелекту; 2) соціальний інтелект як самостійний вид інтелекту; 3) соціальний інтелект як інтегральна здатність взаємодіяти з людьми. Під соціальним інтелектом розуміємо специфічне когнітивне утворення, яке забезпечує ефективність соціальної активності особистості. Це специфічна форма організації її ментального досвіду в сфері соціальної взаємодії. Соціальний інтелект проявляється в спілкуванні,

спільній діяльності, груповій взаємодії, менеджменті та описується за допомогою системи конструктів, які впливають на ефективність різноманітних міжособистісних впливів (уміння давати запит на інформацію, правильна оцінка інших людей, відсутність проєкції в міжособистісному сприйманні, і, взагалі, відсутність психологічного захисту, відсутність імпліцитних уявлень, адекватна самооцінка в комунікативній сфері, терпимість в контактах, здатність асимілювати нетрадиційний досвід, працювати з негативним зворотним зв'язком та ін.).

Для дослідження розвитку соціального інтелекту ми обрали студентську молодь різних профілів навчання. Оскільки сьогодні студентство є однією з найбільш проблемних соціальних груп, що пояснюється її внутрішньою мобільністю й динамічністю, а також багатьма зовнішніми чинниками, зокрема ускладненням усієї соціальної структури українського суспільства, змінами в політичній, економічній, культурній, соціальній, комунікативній, освітній та інших сферах життєдіяльності.

Дослідження студентства в сучасній Україні здійснюються систематично і охоплюють широке коло проблем: соціальні джерела поповнення студентства, вища школа як канал соціальної мобільності, освітні мотивації студентської молоді, соціальна ефективність вищої освіти, цінності сучасного студентства, соціальне визначення та суспільна свідомість студентства, особливості різноманітних професійних груп студентства, вдосконалення виховної діяльності вищої школи, життєві плани її випускників, соціальна активність молодих спеціалістів, соціалізація студентської молоді в культурно-дозвільній сфері, а також її політична соціалізація. Тому що, студентство як специфічний соціальний прошарок молоді є носієм інтелектуального й духовного потенціалу суспільства, головним резервом особливої соціальної групи – інтелігенції.

В емпіричному дослідженні розвиток соціального інтелекту взяли участь студенти III-V курсів навчання Херсонського державного університету віком від 19 до 23 років. З них 70 студентів-представників соціономічних наук, 70 студентів природничого спрямування і 65 студентів фізико-математичного профілю навчання.

Дані, представлені в таблиці 1, демонструють рівень соціального інтелекту (інтегрального фактору пізнання поведінки) студентів за професіями типів «людина-людина», «людина-природа», «людина-знакова система». Соціальний інтелект – це інтегральна інтелектуальна здібність, яка забезпечує успіх спілкування та соціальної адаптації, яка об'єднує і регулює розумові процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (індивіда чи групу індивідуумів як партнерів взаємодії). Згідно результатам даної методики, яка є провідним діагностичним матеріалом дисертаційного дослідження, ми можемо спостерігати у досліджуваних вибірках наявність високих та низьких показників у відсотковому співвідношенні. Високі показники за субтестом № 1 «Історії із-за завершенням» переважають у студентів соціономічного профілю навчання, професії по типу «людина-людина» (34,3%), що свідчить про здатність передбачати наслідки поведінки. Вони здатні прогнозувати подальші дії людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, товариського), передбачати події, покладаючись на розуміння почуттів, думок та намірів учасників комунікації. На противагу іншим респондентам дослідження (студентам природничого (17,1%) та фізико-математичного профілю навчання (24,3%)) їм притаманне уміння чітко вибудувувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети. Вони здатні зчитувати невербальну інформацію учасників взаємодії, володіючи нормативно-рольовими моделями і правилами, які регулюють поведінку людей.

Відсоткове співвідношення результатів дослідження студентів за методикою дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівана

Методичний інструментарій/ (субтести)	Емпіричні показники	Профіль навчання	Відсоткове співвідношення (%)		Кількість вибірки (N)	
			Високий рівень	Низький рівень		
Методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівана	Субтест 1 «Історії із-за завершення м»	Соціальне прогнозування	Соціономічний	34,3	18,6	70
			Природничий	17,1	30	
			Фізико-математичний	24,3	10	
	Субтест 2 «Групи експресії»	Здатність до саморегуляції	Соціономічний	8,6	17,1	70
			Природничий	4,3	35,7	
			Фізико-математичний	12,9	15,7	
	Субтест 3 «Вербальна експресія»	Соціальна адаптація	Соціономічний	25,7	25,7	70
			Природничий	4,3	50	
			Фізико-математичний	24,3	20	
	Субтест 4 «Історії з доповнення м»	Соціальна взаємодія	Соціономічний	57,1	0	70
			Природничий	0	72,9	
			Фізико-математичний	0	60	

Звернемо увагу на те, що низькі результати за емпіричним показником «соціальне прогнозування» переважають у студентів природничого профілю навчання (30%), а саме у респондентів по типу професії «людина-природа», що вказує на недостатнє розуміння зв'язку між поведінкою і її наслідками. Такі люди часто помиляються, потрапляють в конфліктні ситуації, тому що невірно трактують результати своїх дій чи вчинків інших учасників

комунікації. Вони погано орієнтуються в загальноприйнятих нормах і правилах поведінки.

Дослідження за субтестом № 2 «Групи експресії» показали наступні результати, а саме високі показники за даним субтестом притаманні студентам фізико-математичного профілю навчання (12,9%), це демонструє здатність правильно оцінювати стан, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами, мімікою, позами, жестами. Такі люди, більш за все, надають перевагу невербальному спілкуванню, звертають максимум уваги саме на невербальні реакції учасників комунікації. Чуттєвість до невербальної експресії вагомо посилює здатність розуміти інших. Здатність зчитувати невербальні сигнали іншої людини, усвідомлювати їх і порівнювати з вербальними, згідно з думкою А. Піза, лежить в основі «шостого почуття» – інтуїції. Низький рівень у відсотковому співвідношенні по даному субтесту показали студенти природничого профілю спрямування (35,7%), це свідчить про погане володіння невербальною комунікацією, котра закладається в онтогенезі і викликає більшу упевненість, ніж вербальні засоби комунікації. В процесі комунікації даним респондентам властиво орієнтуватися на вербальний зміст взаємодії, наслідком чого може бути неправильне трактування сенсу слів співрозмовника, оскільки не враховується (чи неправильно враховується) невербальні реакції, які супроводжують процес комунікації.

За даними результатами субтесту № 3 «Вербальна експресія», емпіричним показником якої є соціальна взаємодія, високий рівень показали респонденти соціономічного профілю спрямування (25,7%). Це демонструє здатність володіти високою чутливістю до характеру і відтінків людських взаємовідносин, що дозволяє їх швидко і правильно розуміти те, що люди говорять один одному в конкретній ситуації, відповідних взаємовідносинах. Вони здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками і в різних ситуаціях мають великий

репертуар рольової поведінки, а саме проявляють рольову пластичність у процесі комунікації.

Щодо низького рівня за даними результатами субтесту № 3 «Вербальна експресія» ми бачимо, що студенти природничого профілю спрямування (50%), в даному випадку, мають перевагу, що засвідчує нездатність правильно розпізнавати різні трактування, котрі можуть приймати одні і ті ж самі вербальні повідомлення людей і контекст ситуації комунікації. Їм властиво часто незв'язно говорити і помилятися при інтерпретації слів співрозмовника.

Високі результати за субтестом № 4 «Історії з доповненням» показали лише студенти соціономічного профілю навчання (57,1%), що демонструє властиву їм здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці. Вони здатні аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміти логіку їх розвитку, відчувають сенс зміни ситуацій при включені інших учасників до процесу комунікації. Шляхом логічних висновків вони можуть добудовувати невідомі, недостатні ланки у ланцюзі цих взаємодій, прогнозувати подальші дії індивіда, відшуковувати причини відповідної поведінки. Тому не дивно, що саме студенти соціономічного профілю навчання здатні адекватно відобразити цілі, наміри, потреби учасників комунікації, передбачити наслідки поведінки. Низький рівень переважає у студентів природничого профілю спрямування (72,9%), що свідчить про наявність труднощів при аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, недостатній рівень адаптації у сімейних, ділових, товариських чи інших взаємовідносинах.

Узагальнивши вище зазначену інформацію, можна стверджувати, що представники професій типу «людина-людина» мають перевагу до соціального прогнозування, здатності до саморегуляції, соціальної взаємодії та соціальної адаптації, які є основними складовими структури соціального інтелекту. Високий рівень соціального інтелекту забезпечує представників даних професій володіти здатністю вилучати

максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, виголошувати швидкі та точні судження про інших, успішно прогнозувати їх реакції за різних обставин, демонструвати далекоглядність у відносинах з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації. Таким людям властива контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість і сердечність, а також тенденція психологічної близькості в спілкуванні. Респонденти, які склали вибірку соціономічного профілю навчання, продемонстрували здатність підтримувати оптимальний психологічний клімат в колективі, проявили інтерес, кмітливість та винахідливість до роботи ніж інші респонденти дослідження.

Слід зауважити, що студенти фізико-математичного профілю навчання теж показали достатній рівень соціального інтелекту. Незважаючи на те, що основним предметом праці для них є умовні знаки, цифри, коди, природні чи штучні мови. Можливо наявність високих результатів дослідження соціального інтелекту у представників професій типу «людина-знакові системи» вказують на достатній рівень розвитку їх когнітивної сфери (соціальне прогнозування, знання, мислення, перцепція, пам'ять), що є основним структурним компонентом соціального інтелекту. Щодо респондентів природничого профілю спрямування, які склали вибірку професій типу «людина-природа», за даними відображеними в таблиці 1, ми бачимо, що вони домінують у відсотковому співвідношенні за низькими результатами дослідження соціального інтелекту. Можна припуститись такого висновку, що особи даного професійного спрямування, недостатньо включені в соціальні процеси, так як специфіка умов майбутньої спеціальності вимагає безпосередньої взаємодії з флорою і фауною, а саме в системі взаємовідносин «людина-природа» на противагу майбутнім фахівцям по типу професій «людина-людина».

Емпіричне вивчення соціального інтелекту як інтегративної системи когнітивно-емоційної активності

психіки показало, що доцільним є впровадження соціально-психологічної програми тренінгу. Встановлено, що соціально-психологічний тренінг, як організоване групове спілкування, є перспективною формою розвитку здібностей особистості, зокрема соціального інтелекту. Через інтенсивний груповий досвід відбувається перебудова існуючих установок, практичне оволодіння пізнавальними вміннями, розвиток перцептивних здібностей в ситуаціях соціально-комунікативної взаємодії. З'ясовано, що процес розвитку соціального інтелекту неможливий без психологічної перебудови особистісних та поведінкових характеристик в цілому (розвитку рефлексії, емпатії, ідентифікації; процесів самопізнання, взаєморозуміння; пізнання мотивів поведінки, прогнозування розвитку ситуацій соціальної взаємодії тощо). Доведено, що тренінг, спрямований на розвиток соціального інтелекту, підвищує соціально-психологічний досвід його учасників і супроводжується позитивною зміною їх індивідуально-психологічних особливостей.

Для експериментального обґрунтування ефективності тренінгової програми розвитку соціального інтелекту, як інтегративної когнітивно-емоційної активності психіки, було здійснено постекспериментальну діагностику показників (контрольний діагностичний зріз) за допомогою методики вивчення розвитку соціального інтелекту, що застосовувалися для здійснення вихідного діагностичного зрізу. Ефективність апробованої програми підтверджено шляхом порівняння показників двох вимірів експериментальної та контрольної групи «до» та «після» тренінгового впливу за допомогою методів описової статистики та застосування непараметричного Т-критерію Вілкоксона. Для реалізації плану експерименту були задіяні дві досліджувані групи: експериментальна група та контрольна група в кількості по 15 осіб з експериментальними результатами без тренінгового впливу КГ та з діагностичними результатами «до» та «після» тренінгового впливу ЕГ.

Таблиця 2.

**Результати дослідження середнього значення рівня
вираженості соціального інтелекту під впливом
формульованого експерименту**

Емпіричні показники СІ	Експериментальна група (N=15)		Контрольна група (N=15)	
	«До» експерименту (1 зріз) (M)	«Після» експерименту (2 зріз) (M)	«До» експерименту (1 зріз) (M)	«Після» експерименту (2 зріз) (M)
Соціальне прогнозування	2,53	3,46	3,0	3,2
Здатність до саморегуляції	2,2	3,06	2,86	2,93
Соціальна адаптація	2,33	3,26	2,86	3,0
Соціальна взаємодія	2,0	2,33	2,2	2,26

Представлені результати дослідження рівня вираженості показників соціального інтелекту у таблиці 2 засвідчують позитивні зміни формульованого впливу, які відображуються у значущій динаміці показників експериментальної групи. Аналіз показав, що співвідношення середнього значення результатів до проведення експерименту відрізняється, що засвідчує вірогідність попереднього аналізу. Студенти, які увійшли до складу контрольної групи в порівнянні зі студентами, які склали експериментальну групу, мають перевагу до розвитку та функціонування структурних компонентів соціального інтелекту. Так, кількісний вираз емпіричних показників експериментальної групи суттєво відрізняється «до» та «після» тренінгового впливу, що свідчить про ефективність апробованої програми тренінгу спрямованої для підвищення рівня розвитку соціального інтелекту як інтегративної системи когнітивно-емоційної активності психіки.

Для більш детального, наочного відображення ми представили у вигляді діаграми динаміку змін рівня

вираженості показників соціального інтелекту у експериментальній та контрольній групах (див. рис. 1.).

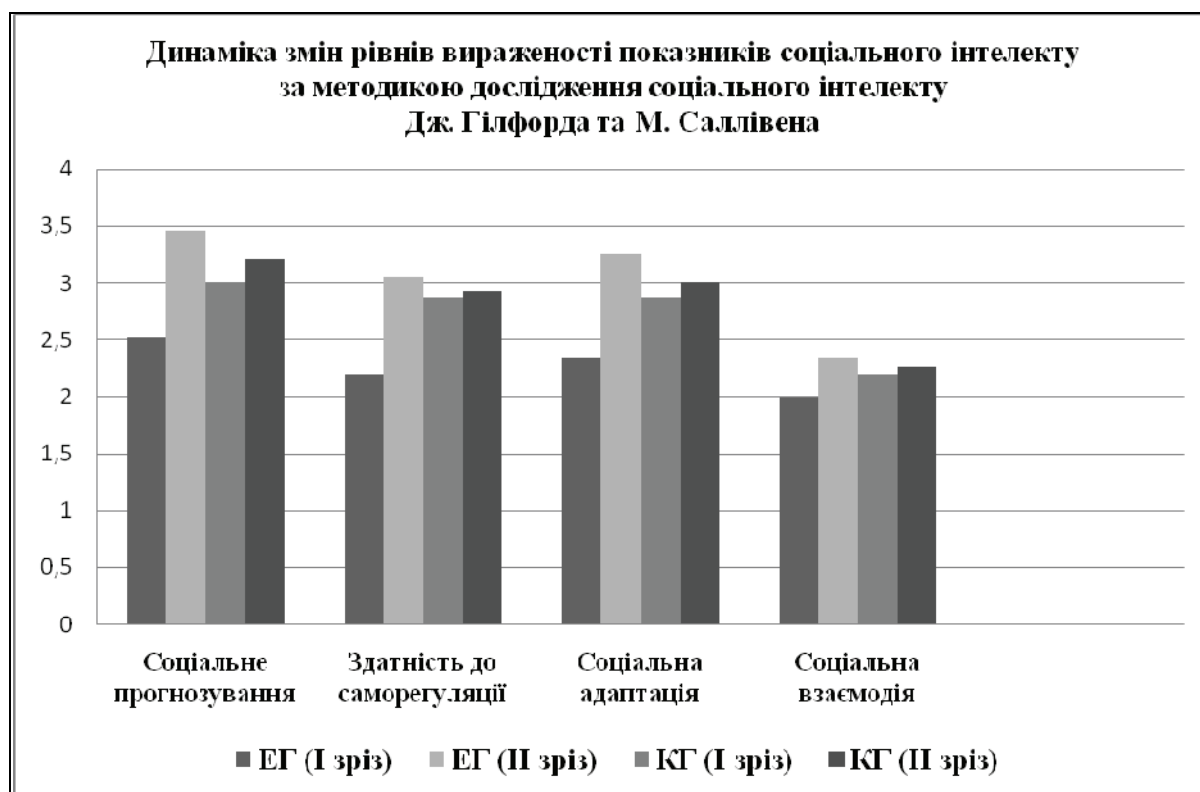


Рис. 1. Динаміка змін рівнів вираженості показників соціального інтелекту за методикою дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена

На підставі даних представлених на рисунку 1 можемо констатувати суттєві відмінності в експериментальній та контрольній групах. Порівняння результатів першого та другого зрізу в експериментальній та контрольній групах показало статистично значущі зсуви досліджуваних показників (див. табл. 3).

На підставі результатів отриманих завдяки непараметричному Т-критерію Вілкоксона, виявлено підвищення показників соціального інтелекту після соціально-психологічного впливу тренінгової програми, а саме: соціальне прогнозування ($T=-2,967$; $p=0,003$); здатність до саморегуляції емоційного стану ($T=-2,919$; $p=0,004$); соціальна адаптація ($T=-2,435$; $p=0,015$). У контрольній групі

не виявлено статистично значущих зсувів досліджуваних показників. Таким чином, кількісний вираз емпіричних показників експериментальної групи суттєво відрізняється «до» та «після» тренінгового впливу, що свідчить про ефективність апробованої програми тренінгу спрямованої для підвищення рівня розвитку соціального інтелекту.

Таблиця 3.

Статистично значущі відмінності у контрольній та експериментальній групах «до» та «після» формувального впливу (за Т-критерієм Вілкоксона)

Емпіричні показники	Т-критерій Вілкоксона	
	Рівень значення (p)	
	Експериментальна група	Контрольна група
Соціальне прогнозування (А)	Темп.= -2,967* p=0,003	Темп.= -0,905* p=0,366
Саморегуляція (В)	Темп.= -2,919* p=0,004	Темп.= -0,333* p=0,739
Соціальна адаптація (С)	Темп.= -2,435* p=0,015	Темп.= -0,486* p=0,627
Соціальна взаємодія (D)	Темп.= -1,387* p=0,166	Темп.= -0,00*** p=1,00

Примітка: * – використовувалися негативні ранги; ** – використовувалися позитивні ранги; *** – сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.

Дієвість розробленої соціально-психологічної програми розвитку соціального інтелекту як інтегративної системи когнітивно-емоційної активності психіки доведена позитивними якісними та кількісними змінами показників соціального інтелекту учасників експериментальної групи, зокрема відбулося зростання відсотку високого рівня показників соціального інтелекту та рівня соціальних компетенцій.

Отже, теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів до вивчення проблеми дослідження показав, що соціальний інтелект представляє собою системно детерміновану якість, і, володіючи цілісністю, може виступати як пізнавальний феномен, який пов'язаний з іншими

системними якостями людини як самоорганізуюча психологічна система. Визначено, що соціальний інтелект виступає одним із найважливіших компонентів життєдіяльності людини, дає можливість розуміти себе, забезпечує вірне розуміння вчинків людей, їхні вербальні і невербальні реакції, виступає як важлива когнітивна складова в структурі комунікативних здібностей особистості.



Література:

1. Баширов И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» / Ильдар Фаритович Баширов. – М., 2006. – 21 с.
2. Блинова О. Є. Трудова міграція населення України у соціально-психологічному вимірі : Монографія / О. Є. Блинова. – Херсон: РІПО, 2011. – 486 с.
3. Булка Н. І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність / Н. І. Булка // Практична психологія та соціальна робота – 2004. – №6. – С.43-45.
4. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. на здобуття наук. ступеня дис. док. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Олена Іванівна Власова. – Київ, 2006. – 44 с.
5. Каплуненко Я. Ю. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ярина Юріївна Каплуненко. – К., 2016. – 24 с.
6. Кудинова И. Б. Психологические условия становления социального интеллекта личности (на примере

старшекласників и студентов) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. псих. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология; история психологи»/ Ирина Борисовна Кудинова. – Новосибирск, 2006. – 20 с.

7. Ляховець Л. О. Особливості формування соціального інтелекту у майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Лариса Олексіївна Ляховець. – К., 2009. – 18 с.

8. Ожубко Г. В. Психологічні засоби формування соціального інтелекту в майбутніх менеджерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г. В. Ожубко. – Харків, 2009. – 19 с.

9. Руденко С. В. Соціальний інтелект як чинник успішності педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології»/ Світлана Вікторівна Руденко. – К., 2008. – 19 с.

10. Сасько О. О. Психолого-педагогічні умови розвитку соціального інтелекту у студентів, схильних до адитивної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Оксана Олексіївна Сасько. – Харків, 2010. – 20 с.

11. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М. : Издательство «Институт психологи РАН», 2003. – 264 с.

12. Cantor N. Personality and social intelligence / N. Cantor, J. Kihlstrom // New Jersey : Prentice-Hall, 1987. – No. 75. – P. 196-206.

13. Cantor N. Social intelligence / N. Cantor, J. Kihlstrom // Handbook of intelligence, 2nd ed. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press., 2000. – P. 359-379.

14. Ford M. A further research of social intelligence / M. Ford, M. Tisak // Journal of Educational Psychology, 1983. – No. 75. – P. 196-206.

15. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – Heinemann : L., 1983. – P. 35.

16. Goleman D. Social Intelligence: the new science of leadership / D. Goleman. – New York: Bantam Books, 2006. – 416p.

17. Goleman D. Social Intelligence and Biology of Leadership / D. Goleman, R. Boyatzis // Harvard Business Review, 2008. – №9. – P. 74–81.

18. Hofman, Nicole L.; Hahn, Austin M.; Tirabassi, Christine K.; Gaher, Raluca M.: Social support, emotional intelligence, and posttraumatic stress disorder symptoms: A mediation analysis. Journal of Individual Differences, Vol 37(1), 2016, 31-39. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1614-0001/a0001855>

19. Hughes M. Handbook for developing emotional and social intelligence. Best practices, case studies, and strategies/ M. Hughes, H. Thompson. – San Francisco, 2009. – 419 p. – PP. 330–335.

20. Kaplunenko Y. Personality prerequisites for Social Intelligence development among socio-economic professionals / Y. Kaplunenko // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. – 2016. – № 1. – P. 230-244.

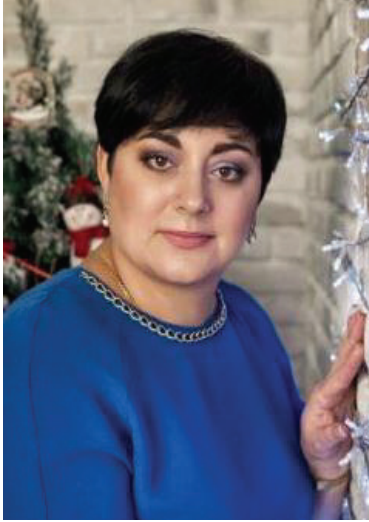
21. Kaplunenko Y. Personal factors of Social Intelligence among experts of socio-economic professions / Y. Kaplunenko // American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Research. – 2016. – № 2. – P. 57-64.

22. Keating D. A search for social intelligence / D. Keating // Journal of Educational Psychology, 1987. – No. 70 (2). – P. 218-223.

23. Kitchener K. Brenner H.G. Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty / K. Kitchener, H. Brenner [in R. Sternberg (Ed.)]. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1990. – 170 p.

24. Kosmitzki C. The implicit use of explicit conceptions of Social Intelligence / C. Kosmitzki, O. John. // Personality & Individual Differences. – 1993. – №15. – P. 11-23.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ



Бабатіна Світлана Іванівна – доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету, керівник навчально-наукової лабораторії розвитку дитини «Надія», кандидат психологічних наук, доцент.

Коло наукових інтересів: методологічні та теоретичні проблеми психології, психологія організації часу, вікові особливості формування часових уявлень, дослідження сприйняття і переживання часу упродовж онтогенезу, управління часом і тайм-менеджмент.



Блинова Олена Євгенівна – завідувач кафедри загальної та соціальної психології, доктор психологічних наук, професор. Працює на кафедрі з 1988 року. Дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.05 – соціальна психологія, психологія соціальної роботи «Соціально-психологічні механізми трудової міграції населення України» захищено у 2011 році у спеціалізованій вченій раді Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Нагороджена Почесною грамотою Верховної ради України.

Коло наукових інтересів: соціальна психологія, психологія соціальної мобільності, психологія міграції, психологія управління.



Даукша Лилия Марьяновна – заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии факультета психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (г. Гродно, Республика Беларусь), кандидат психологических наук, доцент.

Сфера научных интересов: проблемы нравственной психологии, психологическая культура личности, проблемы развития социального и эмоционального интеллекта личности, самопрезентация личности.



Дудка Тетяна Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології. Випускниця Херсонського державного університету зі спеціальності «Психологія». Працює на кафедрі з 2009 року.

Коло наукових інтересів: психологія іміджу, експериментальна психологія, психологія девіантної поведінки.



Карнелович Марина Михайловна – доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ им. Я. Купалы (г. Гродно, Республика Беларусь), кандидат психологических наук, доцент, детский психолог

Сфера научных интересов: психология непрерывного профессионального образования, психология совладающего поведения субъекта, коррекция эмоционально-поведенческих нарушений у детей и подростков.



Крупник Ганна Анатоліївна – практичний психолог КВНЗ «Херсонське училище культури», спеціаліст I категорії.

Коло наукових інтересів: соціальна психологія, психологічне консультування, психологія сім'ї.



Крупник Іван Романович – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної психології. Випускник ХДУ зі спеціальності «Психологія». Працює на кафедрі з 2013 року. Досвід роботи практичного психолога у системі освіти.

Коло наукових інтересів: соціальна психологія, психологічне консультування, психологія сім'ї.



Митрофанова Ольга Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедри общей и социальной психологии ГрГУ им. Я. Купалы, заместитель декана факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы по научной работе (г. Гродно, Республика Беларусь)

Сфера научных интересов: социальная психология, кросс-культурная психология, проблема формирования межкультурной компетентности и толерантности студентов, качественные методы исследования межкультурного взаимодействия.



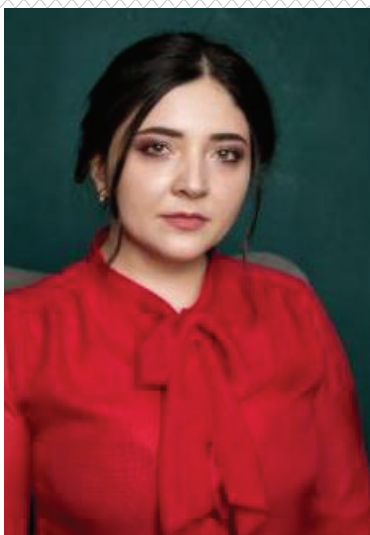
Мойсеєнко Вікторія Василівна – аспірантка другого року навчання, за сумісництвом старший лаборант кафедри загальної та соціальної психології. Випускниця Херсонського державного університету зі спеціальності «Психологія». Працює на кафедрі з 2013 року.

Коло наукових інтересів: асертивна поведінка, стратегії статусної поведінки.



Одінцова Анастасія Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри. Працює на кафедрі з 2011 року. Кандидатська дисертація з теми: «Психологічні особливості репрезентації життєвих ролей у свідомості особистості», захищена у спеціалізованій вченій раді Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки у 2014 році.

Коло наукових інтересів: соціальна психологія, рольова структура особистості, піскова терапія, казкотерапія, когнітивно-поведінкова терапія.



Олейник Нарміна Оруджівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та соціальної психології. Працює на кафедрі з 2010 року. У листопаді 2016 року відбувся захист кандидатської дисертації у спеціалізованій вченій раді Одеського національного університету імені І. І. Мечникова зі спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології з теми «Переживання самотності як чинник самоактуалізації особистості».

Коло наукових інтересів: психологія самотності, самоактуалізація особистості, вікова психологія, метод кататимно-іммагінативної психотерапії.



Попович Ігор Степанович – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології. Працює на кафедрі з 2017 року. У 2017 році відбувся захист докторської дисертації у спеціалізованій вченій раді Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля МОН України зі спеціальності 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи з теми «Психологія соціальних очікувань особистості».

Коло наукових інтересів – психологія соціальних очікувань особистості, психологія конструювання майбутнього, психологія міжособистісних взаємин.



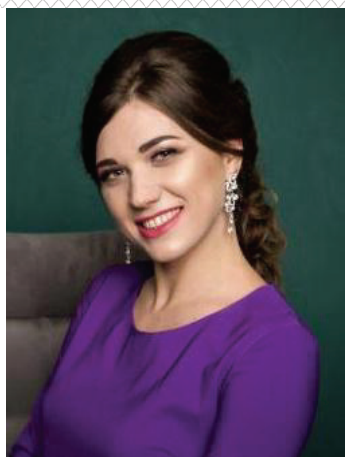
Ракицкая Анна Викторовна – кандидат психологических наук, декан факультета психологии, УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». В 2016 году защищена кандидатская диссертация по специальности 19.00.01 по теме «Синдром эмоционального выгорания у педагогов».

Сфера научных интересов – психология личности, психология социального познания, экзистенциальная психология.



Ревенко Світлана Павлівна: магістр психології, провідний фахівець соціально-психологічної служби Херсонського державного університету, практичний психолог, коуч, бізнес тренер, член Міжнародного Союзу Коучей (ICU і ІСТА Україна). Досвід роботи практичного психолога, коуча.

Коло наукових інтересів: піскова терапія, позитивна психотерапія, психологічне консультування, соціально-психологічні тренінги, психологічне благополуччя.



Чиньона Інна Ігорівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та соціальної психології. Випускниця ХДУ зі спеціальності «Психологія». Працює на кафедрі з 2016 року. У 2017 році відбувся захист кандидатської дисертації у Спеціалізованій вченій раді Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля МОН України зі спеціальності 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи з теми «Особливості впливу тривожності на розвиток соціального інтелекту студентів».

Коло наукових інтересів – соціальна психологія, психологія спілкування, соціально-психологічний тренінг, психокорекційна робота.



Янчий А.И., кандидат психологических наук – доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купаль», Республика Беларусь. На кафедре возрастной и педагогической психологии работает с 1998 года.

Сфера научных интересов – психология развития, психология девиантного поведения детей и подростков, психологические проблемы развития ребенка, психология религии, сказкотерапия, арт-терапия, психокоррекционная работа.

Наукове видання

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ВЕКТОРИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Колективна монографія

ISBN 978-617-7573-13-4

Підписано до друку 26.04.2018 р. Формат 60x 84/16. Папір офсетний
Наклад 300 примірників. Гарнітура Century Schoolbook.
Друк ризографія. Ум. друк. арк. 19. Обл.-вид. арк. 20,43.
Замовлення № 770.

Книжкове видавництво ФОП Вишемирський В.С.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів видавничої справи:
серія ХС № 48 від 14.04.2005
видано Управлінням у справах преси та інформації
73000, Україна, м. Херсон, вул. Соборна, 2.
Тел. (050) 133-10-13, (050) 514-67-88
e-mail: printvvs@gmail.com