

Херсонський державний університет
Гродненський державний університет
імені Янки Купали

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Колективна монографія

Херсон-Гродно
2014

УДК 159.923.2:316.6
ББК 88.4+60.550
С 69

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
факультету психології, історії та соціології
Херсонського державного університету
(Протокол №1 від 22 вересня 2014 року)

Рецензенти:

Кузікова С. Б. – доктор психологічних наук, професор
Бочелюк В. Й. – доктор психологічних наук, професор

Соціально-психологічні технології розвитку особистості:
С 69 монографія / О.Є. Блинова, С.І. Бабатіна, Т.М. Білик,
Н.О. Гусейнова та ін. / відпов. ред. Блинова О.Є. – Херсон:
Видавничий дім «Гельветика», 2014. – 200 с.

ISBN 978-617-7178-20-9

Монографію присвячено психологічним проблемам розвитку особистості у соціокультурній, сімейній та професійній сферах, зокрема, розглянуто соціально-психологічні проблеми стереотипізації у соціальному пізнанні, визначено структуру компетентності особистості, проаналізовано вплив мистецтва на формування особистості, з'ясовано негативні та позитивні аспекти самотності. Особливу увагу приділено мотиваційно-смісловим характеристиками суб'єктності молодих педагогів та професійному становленню студентів. У монографії запропоновано обґрунтовані та апробовані програми соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту старшокласників, рольового репертуару особистості, визначено особливості психологічного супроводу дітей трудових мігрантів.

УДК 159.923.2:316.6
ББК 88.4+60.550

ISBN 978-617-7178-20-9

© Херсонський державний університет, 2014
© Гродненський державний університет
імені Янки Купали, 2014
© Колектив авторів, 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	7
--------------------	----------

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	9
--	----------

СОЦІАЛЬНА СТЕРЕОТИПІЗАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ О.Є. Блинова	9
--	----------

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЧНОСТІ О.В. Савченко	25
---	-----------

ВПЛИВ ДЕСТРУКТИВНИХ ФОРМ ТЕМПОРАЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ С.І. Бабатіна	52
---	-----------

НЕГАТИВНИЙ ТА ПОЗИТИВНИЙ АСПЕКТИ САМОТНОСТІ Н.О. Гусейнова	64
--	-----------

ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ А.А. Юсифова	76
---	-----------

РОЗДІЛ 2

НАПРЯМКИ, ФОРМИ І ТЕХНІКИ ЗАСТОСУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	99
---	-----------

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО ІМІДЖУ Т.М. Білик	99
--	-----------

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕМОЦІОНАЛЬНОЇ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ К.В. Вербова	108
--	------------

МОТИВАЦІОННО-СМЬСЛОВІЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МОЛОДИХ ПЕДАГОГОВ М.М. Карнелович	123
--	------------

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ А.И. Янчий	132
---	-----

РОЗДІЛ 3 ПРОГРАМИ ВПРОВАДЖЕННЯ (ТРЕНІНГИ, КОРЕКЦІЙНІ ТА РОЗВИВАЛЬНІ ПРОГРАМИ) СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	162
--	------------

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ Л.М. Даукша	162
--	-----

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ РОЛЬОВОГО РЕПЕРТУАРУ ОСОБИСТОСТІ А.М. Одінцева	176
--	-----

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ І.Р. Крупник, Г.А. Крупник	185
---	-----

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	195
------------------------------------	------------

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПЛЕНИЕ	8
-------------------------	----------

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	9
---	----------

СОЦИАЛЬНАЯ СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ Е.Е. Блинова.....	9
---	----------

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ О.В. Савченко	25
---	-----------

ВЛИЯНИЕ ДЕСТРУКТИВНЫХ ФОРМ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ С.И. Бабатина	52
---	-----------

НЕГАТИВНЫЙ И ПОЗИТИВНЫЙ АСПЕКТЫ ОДИНОЧЕСТВА Н.О. Гусейнова.....	64
---	-----------

ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ А.А. Юсифова	76
---	-----------

РАЗДЕЛ 2

НАПРАВЛЕНИЯ, ФОРМЫ И ТЕХНИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	99
--	-----------

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ИМИДЖА Т.Н. Белик.....	99
---	-----------

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ К.В. Вербова	108
--	------------

МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ М.М. Карнелович	123
---	------------

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ А.И. Янчий	1322
---	------

РАЗДЕЛ 3
ПРОГРАММЫ ВНЕДРЕНИЯ
(ТРЕНИНГИ, КОРРЕКЦИОННЫЕ И РАЗИВАЮЩИЕ
ПРОГРАММЫ) СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ1622

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ Л.М. Даукша	1622
--	------

ТРЕНИНГОВАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА ЛИЧНОСТИ А.Н. Одинцова	1766
--	------

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ И.Р. Крупник, А.А. Крупник	1855
---	------

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ.....1977

ВСТУП

Проблема особистості та її розвитку є невичерпним джерелом творчого натхнення та наукового пошуку для дослідників різних галузей психологічного знання та неосяжним полем практичного застосування технологій розвитку і корекції.

У монографії, яка є результатом сумісної роботи психологів Херсонського державного університету та Гродненського державного університету імені Янки Купали, представлено варіанти рішення як традиційних питань, що не втрачають своєї актуальності, серед яких – психологічні основи соціального пізнання, механізми сприйняття людьми один одного, феноменологія особистісної та професійної компетентності, вплив мистецтва на формування особистості, так і нових, що породжені соціальними викликами сьогодення – психологічні особливості сприйняття та організації часу, причини та чинники самотності, психологічні проблеми дітей із дистантних сімей тощо.

Монографія може бути корисною викладачам, науковцям, практичним психологам, фахівцям соціальної сфери, всім, хто цікавиться питаннями особистісного розвитку.

Блинова Олена Євгенівна

ВСТУПЛЕНИЕ

Проблема личности и ее развития является несчерпаемым источником творческого вдохновения и научного поиска для исследователей разных областей психологического знания и необъятным полем практического использования технологий психологической работы.

В предлагаемой монографии, являющейся результатом совместной работы психологов Херсонского государственного университета и Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, представлены варианты решения как традиционных, не теряющих своей актуальности вопросов, среди которых психологические основы социального познания, механизмы восприятия людьми друг друга, феноменология личностной и профессиональной компетентности, влияние искусства на формирование личности, так и новых, социально напряженных, порождаемых социальными вызовами сегодняшнего дня – психологические особенности восприятия и организации времени, причины и факторы одиночества, психологические проблемы детей из дистантных семей и т.д.

Монография будет полезной преподавателям, ученым, практическим психологам, специалистам социальной сферы, всем, кто интересуется вопросами личностного развития.

Блинова Елена Евгеньевна

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

СОЦІАЛЬНА СТЕРЕОТИПІЗАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ

О.Є. Блинова

Високі темпи розвитку сучасного світу призводять до пошуку нових теоретичних підходів, що пояснюють механізми взаємодії соціального середовища та особистості. Складності соціалізації спонукають людину до пошуків найбільш стійких соціальних образів, символів, еталонів, зразків для самоототожнення. Цей процес пов'язують з таким явищем, як соціальний стереотип, що є основою людської поведінки – стабільної за формою та динамічної за змістом. Проблема стереотипізації, як одного з найважливіших механізмів соціалізації та розвитку самосвідомості, широко аналізувалася в дослідженнях О. Бодальова, Е. Еріксона, Дж. Міда, Б. Паригіна, Г. Тарда, Г. Теджфела [8; 9; 15; 17; 28]. В контексті соціальної перцепції її розглядали Г. Андреєва, А. Коваленко, С. Кондратьєва, М. Корнев, Г. Келлі, Т. Ньюком, Г. Олпорт, Ч. Осгуд, Д. Тібо, Г. Хоманс, Ф. Хайдер [3; 4; 7; 13].

Поняття стереотипу досліджувалося у працях науковців різних галузей знань: соціологів, етнографів, психологів, лінгвістів. Фахівці кожної із дисциплін намагаються виокремити у стереотипі ті характеристики, які відображають його роль, перш за все, у галузі їх досліджень, саме тому мова йде про соціальні стереотипи, ментальні стереотипи, етнічні стереотипи, стереотипи спілкування, мовленнєві стереотипи тощо. Д. Мацумото пропонує найбільш загальне визначення стереотипу: «Стереотипи – це наші узагальнені уявлення про групи людей, зокрема, про їх головні психологічні характеристики або риси особистості» [19, с. 42].

З позиції філософського знання стереотип розуміють як стійку сукупність уявлень, що виникають у свідомості на основі особистого життєвого досвіду людини, а також за допомогою інших джерел інформації. Особливо підкреслюється тісний взаємозв'язок стереотипів з емоційною характеристикою сприйняття і з масовою свідомістю, з науковим світоглядом і життєвими упередженнями [18, с. 459].

З погляду психології, в основі стереотипізації лежить процес приписування схожих характеристик групам людей без глибокого усвідомлення відмінностей між ними. Процес функціонування стереотипів як складного соціально-психологічного явища виконує функції підтримання ідентифікації особистості і групи, виправдання можливих негативних установок стосовно інших груп [19, с. 385].

Термін «стереотип» був введений у соціальні науки американським публіцистом і дослідником У. Ліппманом при розробці концепції суспільної думки. В його метафоричному визначенні стереотипи представлено як «картинки у голові людини», які економлять зусилля при сприйнятті складних соціальних об'єктів і захищають цінності особистості, соціальні позиції і права. На його думку, у повсякденному житті людина не завжди має всю необхідну інформацію для формування власної думки про події. Це змушує особистість застосовувати шаблонні інтелектуальні рішення (Lippmann [16]). Стереотипізовані форми соціального сприйняття тлумачились як явища, що детерміновані моральними нормами та політичною пропагандою. Розглядаючи проблему істинності – хибності стереотипів, У. Ліппман трактував їх як вибірковий та неточний спосіб пізнання, що призводить до спрощення дійсності. Його теорію з інтересом вивчали не тільки у США, але й у Західній Європі. Вже у 70-ті роки минулого століття можна було говорити про декілька різних напрямків у дослідженні стереотипів.

Соціальний стереотип проявляється як у формі стереотипу мислення, так і у формі стереотипу поведінки особистості. Він виникає на основі спонтанних почуттів і емоцій, але визначається природними умовами розвитку людей, що закріплюються у колективній свідомості. Перші роботи, в яких автори робили спробу з'ясувати сутність феномену соціального стереотипу, майже однозначно трактували його як виключне хибне, перекручене знання про соціальні об'єкти. В якості однієї із головних

характеристик стереотипу виділяють його спрощеність, емоційність та стійкість уявлень, крім того важливою характеристикою вважають неточність його змісту. Наприклад, У. Кларк визначає стереотип як «сукупність міфічних уявлень, які приписуються групам» [39, р. 547].

В.О. Маслова розглядає стереотип як певний фрагмент концептуальної картини світу, стійке культурно-національне уявлення про предмет або ситуацію. На думку автора, він є певним культурно-детермінованим уявленням щодо предмету, явища, ситуації [18, с. 57].

Концепції соціального стереотипу розроблялися переважно в межах трьох психологічних парадигм: психоаналітичної, необіхевіористської і когнітивної. Незважаючи на істотні відмінності в інтерпретації феномену стереотипу, всі названі вище парадигми розглядають ряд загальних питань: генезису, природи, функцій даного феномену.

Психоаналітичний підхід. Слідє відзначити, що концепції стереотипу, що належать до психоаналітичного підходу є достатньо різноманітними – від індивідуалістських теорій З. Фрейда, А. Адлера та ін. до власно соціальних теорій К.-Г. Юнга, Е. Фромма і С. Московичі [21; 22; 28; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 37]. Якщо в першому випадку акцент робиться на значний вплив особистості на формування стереотипу, йому приписуються особистісні функції (теорія «авторитарної особистості» Т. Адорно), то в другому – постулюється соціальна природа даного феномену, в центрі уваги виявляються його соціальні функції (С. Московичі, К. Юнг). Важливо зауважити, що дані концепції повною мірою не можна вважати розробленими теоріями стереотипів, оскільки це явище не стає центральною темою дослідження в жодній з них.

Теорія авторитарної особистості [2]. В рамках даного підходу цей феномен інтерпретується як емоційно пофарбований, стійкий образ певної соціальної групи. «Стереотипи – готові формули, сприймані особистістю ззовні» (Т. Адорно) [2]. Концептуальним положенням теорії «Авторитарної особистості» є інтерпретація стереотипу як невід'ємного атрибуту свідомості особливого типу особистості – авторитарної. «Механічне підпорядкування загальним цінностям, сліпе слідування авторитетам, що сполучається із сліпою ненавистю до всіх опонентів і аутсайдерів... Суворо стереотипне мислення, прихильність до забобонів... проєктивність» (А. Дмитрієв) [11] –

основні риси авторитарної особистості. Основна причина інтеріоризації особистістю групових стереотипів – задоволення потреби в ідентифікації, тобто створення позитивного «Ми-образу» (образу власної групи); створення негативного «Вони-образу» (образу групи-ворога).

На думку Т. Адорно, за своєю природою стереотип – це псевдорациональне утворення, що є продуктом дії раціоналізації – «захисного механізму, функцією якого є розумне виправдання суб'єктом мотивів своїх дій, думок і почуттів для забезпечення стану внутрішнього комфорту, зв'язаного з бажанням зберегти відповідність образу «ідеального я» [11]. Інтерпретація дії механізму раціоналізації Т. Адорно є практично аналогічною фроммовській: «В людині діють сили, яких вона не усвідомлює і шляхом раціоналізації вона захищає себе від їхнього усвідомлення» (Е. Фромм) [33].

Таким чином, 1) Стереотип має групову природу, втілюючись у вигляді готових формул, штампів, стандартів про представників інших груп. Разом з тим, індивід має великі можливості «добудовування» узвичаєного образу, надання йому специфічних рис. 2) Стереотип виконує наступні функції: захисту особистості від внутрішніх конфліктів шляхом «каналізації» психологічної напруженості; ідентифікації особистості з групою. 3) Природа стереотипу – псевдорациональна.

Соціальні теорії стереотипу. Основним постулатом соціальних теорій стереотипу (З. Фрейд, С. Московичі, К.-Г. Юнг) стає положення соціального генезису стереотипу. Стереотипи створюються колективним суб'єктом. Їхня природа псевдорациональна: вони є раціоналізацією ірраціональних основ – феноменів колективного несвідомого (С. Московичі), архетипічних форм (К.-Г. Юнг) [21; 22; 31; 32; 36].

Послідовну розробку цієї проблеми можна виявити в роботах К.-Г. Юнга [36]. Існуючі на несвідомому рівні універсальні архетипічні форми перекодуються в усвідомлені, змістовні стереотипічні утворення, що адаптовані до історичного, культурного контексту. Так, архетип «батька», наприклад, може трансформуватися в стереотип досвідченого, мудрого, сильного лідера тощо.

В роботах С. Московичі [21; 22] виділяються основні характеристики стереотипів: некритичність, ірреальність,

афективність. Автор підкреслює, що корені стереотипів не слід шукати в оточуючій індивіда реальності, він не являється продуктом відображення. Він є ірреальним, тобто ілюзорним, уявляємим. Його зміст навіть не припускає сумнівів і не потребує «перевірки розумом на відповідність з дійсністю» [21]. Закони логіки тут не спрацьовують: «розумом і доказами проти певних формул боротьби не розпочнеш» [21]. І нарешті, стереотипи вкрай афективні, для них характерна жорстка поляризація сприйманого світу – усі півтони неприйнятні.

Необіхевіористський підхід. У концепції «фрустрації-агресії» Д. Долларда, Н. Міллера [4; 15; 17; 28] стверджується, що агресія – це закономірна реакція особистості на якусь фрустрацію (зовнішнє придушення). Якщо особистість на шляху досягнення бажаної мети зштовхується з перешкодою, її відповіддю буде ворожість, спрямована проти об'єктів, які заважають досягненню поставленої мети. Якщо якісь умови перешкоджають знищенню фрустрації (наприклад, невизначеність об'єкту, що виявляє фрустраційну дію, або у випадку, якщо об'єкт ідентифікується з соціальною групою – високий статус останньої, великий соціальний вплив), агресія спрямовується на якийсь «безневинний об'єкт», породжуючи так званий феномен «зміщеної агресії».

Проблема невизначеності депривуючих чинників розв'язується за допомогою ідентифікації їх з певними соціальними об'єктами: групами людей або конкретними індивідами. Саме їм приписуються агресивні наміри, вони стають уособленням основного джерела зла. Відповідні уявлення закріплюються у стереотипі (забобоні) – негативному образі певної соціальної групи. Такі групи і стають мішенню заміщеної агресії. Суб'єкт, який має певне соціальне положення і/або наявні можливості, не може протистояти впливу більш потужного супротивника, тому агресія, яка виникає у нього, виплескується на слабого або просто на деяку соціальну меншість, що також знаходить відображення у відповідному стереотипі.

Таким чином, пояснюючи генезис стереотипу, теорія апелює до класичних положень необіхевіоризму, розглядаючи утворення стереотипу в якості закономірної реакції індивідів на стимул зовнішнього середовища, яким, на думку авторів, виступає агресія. Однак, при поясненні природи стереотипу автори в даному випадку звертаються до положень психоаналізу. Інтерпретуючи з цієї точки зору сутність стереотипу, можна констатувати її

псевдораціональність: стереотип є раціоналізацією, що дозволяє зняти невизначеність ситуації або замістити об'єкт.

Когнітивний підхід. Аналізуючи специфіку когнітивного підходу, можна сформулювати його основне завдання: пояснити соціальну поведінку за допомогою, перш за все, пізнавальних процесів, характерних для людини. Загальна лінія прослідковується наступним чином: враження індивідів про світ організуються у деякі зв'язані інтерпретації, в результаті виникнення чого утворюються різноманітні ідеї, вірування, установки (аттїтуди), стереотипи, що і виступають регуляторами соціальної поведінки. Таким чином, можна констатувати, що з точки зору когнітивного підходу «соціальна поведінка індивіда цілком знаходиться в контексті деяких організованих систем, образів, понять і інших «ментальних утворень» (Г.М. Андрєєва) [3; 4].

Важливою відмінною рисою дослідження стереотипу, притаманного когнітивному підходу, є розгляд його переважно як особистісного психологічного утворення. Основний акцент переноситься на вивчення стереотипу як продукту когнітивного процесу і його регулятивного впливу на поведінку індивіда. Інтерпретація стереотипізації як невід'ємної складової когнітивного процесу, а самого стереотипу як його продукту (Р. Нисбет, М. Росс, Д.Л. Гамільтон, А.Г. Міллер, Тейлор та ін.) було суттєвим кроком вперед у розумінні пізнавальної діяльності індивіда та її впливу на поведінку. З погляду когнітивного підходу стереотип розуміється як специфічне відображення реальності – раціональне утворення [3; 15].

Стереотип розглядається в процесі регулювання соціальних комунікацій, соціальної поведінки індивідів і груп. У теорії стереотипу В.С. Агєєва, Г. Теджфела, П.М. Шихірева, здійснена спроба дослідження функцій стереотипу не тільки на індивідуальному рівні, але й в процесі функціонування соціальних груп [1; 4; 28; 29].

В працях В.С. Агєєва підкреслюється, що стереотипи викривлюють сприйняття дійсності: «Стереотипи не тільки впливають на сприймання, більш того, наше сприймання підпорядковується стереотипному уявленню» [1, с. 98]. В.О. Ядов під стереотипом розумів «чуттєво забарвлені соціальні образи» [37]. І.С. Кон пропонує таке визначення: стереотип – це «упереджена думка про властивості людей і явищ, що не ґрунтується на свіжій безпосередній оцінці кожного явища, а виводиться із

стандартизованих суджень і очікувань» [13]. Сила стереотипів полягає у тому, що вони автоматизують наше мислення, допомагають без ускладнень надавати оцінки тим явищам, яких стосуються стереотипні судження.

Виходячи з наведених визначень стереотипу, можна дійти висновку про те, що на початковому періоді дослідження цей феномен розглядався як хибне, недосконале утворення або упереджена думка, як «фіксований образ». Пізніше стереотипізація стала розглядатися як необхідний і важливий когнітивний процес, що опосередковує поведінку людини, допомагає орієнтуванню. Стереотип вважається необхідним атрибутом реальної психіки людини, а «стереотипізовані» поняття, оцінки, категорії трактуються як закріплені у суспільній свідомості «згустки» суспільного досвіду, як повторювані властивості і явища [6].

В.С. Агеев підкреслює, що необхідним є чітке розмежування між соціальними стереотипами як соціальним явищем і стереотипізацією як психологічним процесом [1]. Явище стереотипізації розгортається після того, як суб'єкт, який пізнає іншу людину, встановить її належність до певної соціальної спільності, визначить її соціальну роль, статус та ін. Стереотипізація – це психологічний механізм реалізації стереотипу, «приписування особистості, яку пізнаємо, цілих наборів певних якостей на основі віднесення її за окремими якостями до певної групи осіб» [6].

У сучасній психології процес стереотипізації і власне стереотипи розуміються більш широко, як механізм спрощення сприйняття суб'єктом не тільки окремих особистостей і груп, але й різних соціальних явищ і процесів взагалі. І.С. Кон вважає, що «стереотипізація полягає у тому, що складне індивідуальне явище механічно підводиться під просту загальну формулу або образ, що характеризують (вірно чи хибно) клас таких явищ» [13, с. 272].

У центрі уваги дослідників стереотипу перебувають проблеми класифікації та категоризації людиною дійсності, стандартного пояснення нею складних явищ соціального життя. Якщо абстрагуватися від ціннісних та емоційних компонентів стереотипу, то можна вважати, що процес породження стереотипів є окремим випадком і наслідком більш універсального процесу соціальної категоризації. Створюючи соціальні категорії, особистість звертає увагу на характеристики, завдяки яким люди, що належать до

певної категорії, схожі один з одним та мають відмінності від інших людей. Проте, на думку Г. Теджфела, слід врахувати, що стереотипізація, як наслідок категоризації соціальних об'єктів, відрізняється від категоризації об'єктів фізичного світу, впливом на неї відносин між групами (Tajfil).

Механізмом формування стереотипів є багато когнітивних процесів (сприймання, розуміння, мислення, прийняття рішень), оскільки стереотипи виконують низку когнітивних (раціонально-пізнавальних) функцій – функцію схематизації і спрощення, функцію формування і збереження групової ідеології тощо.

Для позначення поняттєвого контексту, в якому можуть розглядатися стереотипи, дослідники звертаються до поняття «схема» [7, с. 150-154]. Схеми – це універсальний спосіб зберігання і структурування інформації. Схема є когнітивною структурою, яка являє собою організоване знання про те чи інше поняття, об'єкт, соціальну категорію і впливає на його сприйняття, розуміння та оцінку [12]. Зміст поняття «соціальний стереотип» перехрещується з межами, що окреслюють поняття «схема», проте характерними для стереотипів ознаками є те, що вони поділяються більшістю членів групи, а також тісний зв'язок з емоціями і цінностями.

Важливо підкреслити, що в рамках когнітивного напрямку не склалося єдиного тлумачення стереотипу. Сьогодні можна говорити про три основні концепції даного явища, розроблені в руслі когнітивного напрямку: «стереотип як установка», «стереотип як уявлення», «стереотип як образ».

1. Стереотип як установка. Слід відзначити, що розвиток концепції стереотипу як особливого різновиду соціальної установки має багату традицію передусім у вітчизняній соціальній психології (В.Л. Артемов, К.К. Платонов) [13]. Згідно цього підходу, стереотип являє собою різновид соціальної установки, що має яскраво виражену афективну складову (що поляризує об'єкт), схематизований і генералізований зміст, стійкий до зовнішніх впливів.

Більшість сучасних концептуальних підходів до визначення феномену соціальної установки визнає конативний елемент її невід'ємної складової [3]. Отже установка містить у собі «поведінкову програму», «готовність до реагування», тобто володіє яскраво висловленою регулятивною функцією.

2. Стереотип як образ. Розуміння стереотипу як образу – одна з найбільш розповсюджених інтерпретацій даного феномену в

соціальної психології (П.М. Шихірев) [28]. Стереотип-образ розуміється як феномен, що поєднує в собі ірраціональні (дологічне) і раціональні риси. При цьому основною проблемою дослідження стереотипу стає процес переходу стереотипу з раціональної в ірраціональну (дологічну), не виявлену на рівні свідомості форму [28], що фактично ототожнюється П.М. Шихіревим з вивченням особливостей інтеріоризації особистістю стереотипів, існуючих в рамках певної соціальної спільності.

Фактично, в центрі уваги автора знаходиться проблема інтеріоризації стереотипів індивідами. Чи означає це положення, що самий індивід не може виступати створювачем стереотипу? Зовсім ні. Людина може «неусвідомлено насичувати стереотип новим змістом і якщо вона найбільш точно схоплює дійсність, такий стереотип починає розповсюджуватися в межах соціальної спільності» [29]. Звертаючись до функцій стереотипу, автор акцентує свою увагу тільки на його регулятивній ролі як на індивідуальному, так і на соціальному рівнях. Стереотип – «не виконує гносеологічної функції..., його основна функція – регулятивна» [29]. Можна зауважити, що стереотип-образ наділяється регулятивною силою соціальної установки – готовністю до дії.

В своїй оглядовій статті П.М. Шихірев узагальнив результати перших зарубіжних досліджень стереотипу та дійшов наступних висновків: «Коли про поняття говорять як про «стереотип», то розуміється, що воно: 1) скоріше просте, ніж складне та диференційоване; 2) скоріше помилкове, ніж точне; 3) скоріше засвоєно від інших людей, ніж отримано у власному досвіді; 4) воно є стійким до впливу нового досвіду» [28, с. 169].

Наприкінці 60-х років у поясненні природи стереотипу найбільшу роль відіграє соціально-когнітивний підхід, який пояснював природу стереотипу і стерео типізації, виходячи із закономірностей процесу пізнання, акцент був зроблений на процесах сприймання і категоризації соціальної дійсності. Категоризація, являючись засобом побудови образу зовнішнього світу, орієнтує особистість у власних якостях та дозволяє знайти місце у власній системі визначень цього світу. Соціальний стереотип є головним механізмом формування групових відмінностей і особистісної ідентифікації, а головною детермінантою стереотипізації є прагнення до позитивної соціальної ідентичності. Категоризація пов'язана із соціальним порівнянням –

це емоційний і ціннісний процес співставлення значущих параметрів своєї групи з чужою. Соціальна категоризація і соціальне порівняння сприяють виявленню індивідом власної ідентичності.

3. Стереотип як уявлення. Основною відмінністю даного підходу від попередніх інтерпретацій феномену стереотипу стає якісно нове розуміння його природи, генезису і функцій. Звертаючись до розгляду природи стереотипу, прихильники концепції відзначають передусім його раціональні основи. Стереотип є одним з результатів процесу категоризації – організації навколишнього світу шляхом виділення загальних властивостей різноманітних об'єктів (В.С. Агєєв, О.Ю. Семендяєва Г. Теджфел, Д. Гамільтон, тощо). Основними рисами стереотипу в цьому випадку стають: генералізація – узагальнення однорідних явищ на основі редукції характеристик кожного з них; схематизація – виокремлення і фіксація найбільш значущих (яскравих) характеристик явища.

«Схильність людини до стереотипів полягає в її звичайній і природній тенденції будувати узагальнення..., змістом яких є спрощення світу її вражень» (Г. Олпорт) [34]. Така схильність – відповідь на інформаційну перенасиченість чуттєво сприйманого світу. Цей світ наповнений величезною кількістю різноманітної інформації, обсяг якої перевищує можливості людського сприймання, тому, щоб існувати в цьому світі людині необхідно його спростити.

Однак, результатом процесу категоризації є не тільки стереотип, але і власне уявлення. В чому принципова відмінність даних феноменів? Уявлення – нейтрально, стереотип емоційний. Таким чином, відзнакою, яка дозволяє виділяти стереотип як самостійний феномен, є високий ступінь його емоційної забарвленості [34]. Таким чином, в рамках даного підходу складається наступна інтерпретація феномену стереотипу, включаючи уявлення про його генезис, природу і функції. Стереотип – результат дії когнітивних процесів індивіда. Природа стереотипу – раціональна. Основні характеристики його як особливого різновиду уявлення – генералізованість, схематизованість, підвищена емоційність, тривалість.

Підводячи підсумок аналізу основних концепцій стереотипу, існуючих в рамках трьох соціально-психологічних парадигм, ми хотіли б відзначити, що попередній розгляд показав обмеженість психоаналітичного і необіхевіористського підходів в розумінні

природи і функцій розглядуваного феномену. Інтерпретація стереотипу як ірраціонального або псевдораціонального явища, редукція його функцій до захисних – основні недоліки, що поділяються всіма теоріями двох означених напрямків. Змінюючи уявлення про природу стереотипу, поширюючи його функції, когнітивний напрямок, як ми вважаємо, розробляє теорію стереотипу, більш точно відбиваючи специфіку цього складного явища. Однак, як відзначалося раніше когнітивний напрямок неоднорідний – він представлений трьома теоріями стереотипу: «стереотип як установка», «стереотип як образ», «стереотип як уявлення». Ґрунтуючись на проведеному нами порівняльному аналізі означених теорій, ми вважаємо, що найбільш обґрунтованою є концепція, що інтерпретує стереотип як різновид уявлення.

Вважаємо, що категорії «соціальне пізнання» та «соціальне мислення», та соціальні феномени, що вони описують, найбільш вдало можуть бути проінтерпретовані саме у предметній площині когнітивного підходу.

Категорія соціального мислення містить у собі низку близьких за змістом понять, серед яких соціальні уявлення та переконання, установки, вірування, стереотипи. Термін «колективні уявлення» ввів Е. Дюркгейм, далі цей феномен був предметом дослідження у концепції соціальних уявлень С. Московічі. Дж. Келлі та інші автори довели, що конструкти, або категоріальні структури свідомості, що складаються із стійких переконань людини стосовно соціальної дійсності, інших людей та самої себе, значною мірою впливають на її поведінку. Прихильники теорії соціального конструктивізму вважають, що соціальна реальність конструюється людьми та їх уявленнями про неї, водночас підкреслюють, що ці уявлення не тільки описують, але й породжують соціальну реальність. Саме це робить дуже важливими наукові та прикладні дослідження соціального стереотипу, оскільки особливості соціального мислення та соціальних стереотипів певної спільноти або окремої людини можуть впливати на загальний рівень благополуччя та задоволеності життям [7; 21; 22].

У сучасній соціальній психології соціальні стереотипи визначаються як узагальнені, стійкі, шаблонні, емоційно насичені, пов'язані із соціальними цінностями уявлення про соціальні об'єкти, які засвоюються індивідом у процесі соціальних взаємодій,

слабко рефлексуються і можуть автоматично відтворюватися іноді протягом усього життя. Стереотипи також вважаються поширеними уявленнями про атрибутивні особистісні характеристики. Соціальний стереотип належить до буденних уявлень, і як правило, має неадекватну міру узагальненості ознак соціального об'єкту, їх неповний або надмірний набір. Тому поширеність стереотипного уявлення ще не дає можливості вважати його відображенням істинних властивостей об'єкту.

Г.М. Андреева, аналізуючи специфіку соціального сприйняття, що обумовлене категоризацією, підкреслює, що людина реконструює в своїх уявленнях реальність, створює і розвиває моделі: «Починаючи з робіт Дж. Брунера, соціальне сприйняття трактується саме як соціальне пізнання, оскільки акцент зроблений на особливостях процесу категоризації соціальних об'єктів, що є засобом не просто сприйняття, але й інтерпретації поведінки іншої людини. Сприймання стає не просто «репрезентацією», але побудовою «моделі світу», оскільки передбачає умовиводи, тобто деяку ментальну конструкцію» [3, с. 16].

На думку Ж. Коллена, стереотип – це механізм взаємодії щонайменше двох свідомостей, найпростіша форма комунікації, результат взаємного тяжіння і культурного напруження, що водночас характеризує і ступінь соціалізації людей. Ж. Піррот вважає, що стереотип суспільної свідомості завжди є соціально організованим, функціонує на основі певного соціального запиту (цит. за [30, с. 73]).

Стереотип можна розглядати не тільки як зразок, з яким співвідноситься соціальний об'єкт (особистість або соціальна група). На думку Р.Ф. Баязітова, стереотип є моделлю соціального об'єкта, найбільш структурованим елементом, що пов'язаний з ціннісною ієрархією особистості, має властивості потенційної мети, тому, у проблемній ситуації, змістом якої є переживання невизначеності досягнення мети, стереотип виявляє тенденцію до відтворення у відповідній якості. Враховуючи характер тієї чи іншої ситуації та характеристик суб'єкта пізнавальної діяльності (стійкість до невизначеності, творчих здібностей, напруженості творчої спрямованості, психофізичного стану і т.ін.), стереотип може виступити чинником, що структурує всю систему регуляції активності суб'єкта, що є релевантною контексту ситуації орієнтовки у властивостях об'єкта [5; 6].

Р.Ф. Баязітов розглядає стереотипізацію як складену дію у межах латентної діяльності суб'єкту, метою якою є відтворення стереотипу як соціального уявлення суб'єкта і як прообразу бажаного майбутнього. Смысл латентної діяльності, яка актуалізується у проблемній ситуації, полягає, передовсім, в об'єктивній необхідності прояснити умови, в яких опинився суб'єкт, у подоланні невизначеності. Ця думка підкреслюється науковцями, що стереотипи здатні впливати на наші судження, коли відомості є досить невизначеними [5]. Установка на подолання невизначеності є фундаментальною латентною установкою, яка в процесі перемотивації і переорієнтації обумовлює відтворення стереотипу як гіпотетичної мети. Стереотип є стабілізатором активності людини, забезпечуючи наявність стійкої орієнтовної основи у складних життєвих обставинах.

Стереотип як системне утворення, що складається із образів власної групи та інших груп, для суб'єкта пізнавальної творчої активності є привабливим, крім когнітивної визначеності, своєю ціннісно-смыслову визначеністю. Мисленнєві стереотипи, які розуміються як стійкі схематизовані операційні правила перетворення інформації, в психологічній літературі інтерпретуються як шаблонне, стандартне, нетворче мислення [10], тобто стереотип структурує також і ситуацію сприйняття об'єкта.

Таким чином, одним із головних чинників стереотипізації є прагнення до усунення невизначеності в ситуації сприйняття об'єктів, мисленнєвої обробки інформації та у поведінці. Другим важливим чинником стереотипізації є тенденція до збереження актуальної якості або актуального стану об'єкту, яка, на думку О.О. Понукаліна, є фундаментальною й іманентною для людини [23].

Багатьма вченими підкреслюється наявність у людини двох різноспрямованих тенденцій, яким відповідають, з одного боку, потреби збереження та самозбереження, які виявляються на рівні фізичного існування і соціальної взаємодії, з іншого боку, потреби розвитку. Ця група потреб є комплексною, оскільки її задоволення сприяє не тільки розвитку, але й підвищенню можливостей задоволення потреб інших рівнів [23].

Дуже цікавою є думка Р.Ф. Баязітова стосовно пояснення суперечності між двома тенденціями людського існування та ролі стереотипу у розв'язанні цієї суперечності: «З одного боку, суб'єкт

(розвитку) є фіксованим на ідеалі – образі досконалого і привабливого бажаного майбутнього, з іншого боку, він прагне до стабільності, стану рівноваги. Стереотип як перетворена форма ідеалу і водночас образ реального існування суб'єкту, відповідає двом різноспрямованим тенденціям і це є головною причиною його парадоксальної стійкості і впливу на соціальне пізнання, світосприйняття в цілому» [5].

Стереотип є одночасно соціальним і психологічним явищем, тому певною мірою його можна розглядати як об'єктивне знання, оскільки формується у суспільній свідомості і закріплюється в ній. Водночас стереотипи можуть вносити викривлення у сприйняття реальності, обумовлюючи іноді негативне ставлення до представників чужих груп (національних, професійних, гендерних і т. ін.). Психологічна складність та неоднозначність феномену соціального стереотипу визначають різноманітність опису його характеристик у науці.

Соціальне пізнання можна з впевненістю віднести до одного із найбільш складних видів людської діяльності. Це обумовлено, крім інших причин, надзвичайною значущістю для людини соціального порівняння, глибокою залученістю до цього процесу особистісного і суспільного несвідомого. Стереотип пізнання є феноменом, що відповідає двом фундаментальним протилежним тенденціям стабільності і розвитку, які, поєднуючись в процесі детермінації стереотипу, визначають його суттєвий внесок в регуляцію пізнавальної діяльності. Складна взаємодія зовнішніх чинників з культурними та психологічними процесами особистості є детермінантами виникнення, збереження та відтворення стереотипів.

Література

1. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 95-101.
2. Адорно Т. Типы и синдромы. Методологический подход (фрагменты из «Авторитарной личности») / Т. Адорно // Социологические исследования. – 1993. – №3. – С. 82.
3. Андреева Г.М. К проблематике психологии социального познания / Г.М. Андреева // Мир психологии. – 1999. – №3. – С. 15-23.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания: [Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.

5. Баязитов Р.Ф. Авторитарный стереотип: сущность и проявления в социальных взаимодействиях [Монография] / Р.Ф. Баязитов. – Нижнекамск : Изд-во НМИ, 2006. – 175 с.
6. Баязитов Р.Ф. Функции стереотипа и установки в социальном познании / Р.Ф. Баязитов // Материалы Тринадцатых Страховских чтений: [Сб. науч. трудов / Под ред. проф. В.И. Страхова]. – Саратов, 2004. – С. 33-42.
7. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
8. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1982. – 199 с.
9. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Воронеж: Академия пед. и соц. наук, Московский психолого-соц. ин-т., 1996. – 256 с.
10. Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления и понимание / Е.И. Горбачева // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 78-85.
11. Дмитриев А.С. «Число зверя»: к происхождению социологического проекту «Авторитарная личность» / А.С. Дмитриев // Социологические исследования. – 1993. – №3. – С. 70.
12. Келли Г. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости / Г. Келли, Дж. Тибо // Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М., 1984. – С. 61-82.
13. Кон И.С. Социологическая психология / И.С. Кон. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 560 с.
14. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул [пер. с англ.] – М.: Когито-Центр, ИП РАН, 1997. – 432 с.
15. Лейенс Ж.Ф. Основные концепции и подходы в социальном познании / Ж.Ф. Лейенс, Б. Дарден // Перспективы социальной психологии. Пер. с англ. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 128-156.
16. Липпман У. Общественное мнение / Пер. с англ. Т.В. Барчуновой; ред. пер. К.А. Левинсон, К.В. Петренко. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
17. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс // [Пер. с англ. В. Гаврилов, С. Шпак, С. Меленевская, Д. Викторова]. – Изд. 2-е, испр. – СПб. : Питер, 1999. – 688 с.
18. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 202 с.
19. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 603 с. (Серия «Мастера психологии»)
20. Мельник Г.С. Mass-Media: Психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник. – СПб., 1996. – 183 с.

21. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. – Том 16. – 1995. – № 1. Режим доступа: <http://journal.spbu.ru/?p=6334>
22. Московичи С. Век толп: исторический трактат по психологии масс / С. Московичи [Пер. с фр.] – М.: Центр психологии и психотерапии, 1998. – 480 с.
23. Понукалин А.А. Факторы детерминации человеческой деятельности. Потребность, мотив, цель / А.А. Понукалин // Психические характеристики деятельности человека-оператора. – Саратов, 1985. – С. 28-44.
24. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М., 1996.
25. Семендяева Н.К. Стереотип как социальный и социально-психологический феномен / Н.К. Семендяева. – М., 1986.
26. Стереотип социальный // Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – С. 459.
27. Шихирев П.Н. Исследование стереотипа в американской социальной науке / П.И. Шихирев // Вопросы философии. – 1971. – №5. – С. 168-176.
28. Шихирев П.Н. Современная социальная психология: Учеб.пособие для студ. вузов. – М.: КСП+, Академический проект, Изд-во Ин-та психологии РАН, 1999. – 448 с. – (Библиотека социальной психологии).
29. Ферихем А. Личность и социальное поведение / А. Ферихем, П. Хейвен : [пер. с англ.]. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
30. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд // «Я» и «Оно». – Тбилиси: Мерани, 1991. – С. 78.
31. Фрейд З. Будущее одной иллюзии / З. Фрейд // Психоанализ. Религия. Культура. – М. : Ренессанс, 1992. – С. 34.
32. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм / [Пер. Э.М. Телятниковой; Авт. вступ. ст. П.С. Гуревич]. – М. : Республика, 1994. – 447 с.: ил. – (Мыслители XX века).
33. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер : [Пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова]. – изд. 2-е, испр. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).
34. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Э. Эриксон. – Изд. 2-е, перераб и доп. : [Пер. с англ. А. А. Алексеева]. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
35. Юнг К. Аналитическая психология / К. Юнг : [Перевод и редакция В.В. Зеленского]. – СПб. : ИЧП «Палантур», 1994. – 136 с.

36. Ядов В.А. К вопросу о теории стереотипизации в социологической науке // Философские науки. – №5. – 1960. – С. 54-58.
37. Clark W. Portrait of the Mythical Gentile // Commentary. – 1949. – Vol. 7. – P. 546–549.

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

О.В. Савченко

Одной из сложностей изучения проблемы компетентности является отсутствие общепринятой дефиниции, недифференцированность таких понятий как «компетенция», «компетентность», «метакомпетентность», наличие множества разнообразных подходов к определению содержания понятия и т.д. Д. Уинтертон с соавторами прямо указывали на наличие терминологической путаницы в использовании данных понятий, связанное с различиями в культурных традициях исследователей.

Целью нашей работы является разработка модели компетентности личности. Для достижения ее были поставлены соответствующие задачи:

- изучить основные дефиниций понятия «компетентность», выделить основные категории, через которые происходит определение содержания данного термина;
- проанализировать существующие модели компетентности;
- рассмотреть возможность определять понятие «компетентность» через категорию «индивидуальный опыт».

Мы не ставим целью рассмотреть все существующие определения, по нашим приблизительным подсчетам их может быть более ста. Целью является классифицирование дефиниций по определенным критериям.

По мнению итальянского исследователя Ф. Цивелли, понимание содержания термина «компетентность» зависит от культурного контекста. Он выделяет три подхода к пониманию термина «компетентность». Североамериканцы связывают компетентность с базовыми характеристиками человека, которые определяют его

успехи в определенных видах деятельности. Представители континентальной Европы данное понятие чаще определяют через способности, личностные черты и приобретенные знания. В Великобритании распространено мнение, что компетентность необходимо определять как соответствие результатов деятельности индивида сложившимся стандартам.

Е.И. Кудрявцева на основе этого четко выделяет такие подходы: поведенческий, представленный в работах американских авторов; функциональный, воплощенный в исследованиях британских ученых; и целостный, в рамках которого работает большинство представителей Франции и Германии.

Согласно традициям изучения компетентности в американской психологии, которые основаны на концепциях стратегического менеджмента, управления и лидерства, анализу подвергаются те поведенческие тенденции, которые могут быть эффективно использованы в конкретных бизнес ситуациях, а именно: «личностные особенности, мотивы, ценности, привычки, представления о самом себе, знания, навыки» [10].

Отличительной чертой британского подхода, по мнению Е.И. Кудрявцевой, является рассмотрение компетентностей с точки зрения степени соответствия психологических особенностей работника тем задачам, которые связаны с его деятельностью. В основу модели положены профессиональные стандарты, которые представляют собой список ролей для каждой должностной позиции. Эти роли разделяются на ряд компетенции, для каждой из которых определены поведенческие индикаторы.

Модели компетентности, предлагаемые французскими исследователями, используют аналоги и поведенческих, и функциональных компетенций, поэтому можно считать, что они интегрируют американско-британские подходы. По данным Д. Касаль и А. Дитрих [10], в структуру французских моделей всегда входит три элемента: знания, опыт и поведенческие характеристики. Немецкие исследователи в сфере образования разработали иерархическую многокомпонентную модель компетентности, которая отражает не только профессиональные, но и личностные, и социальные аспекты.

В работе С.А. Хазовой было выделено три группы дефиниций «компетентности» по разным критериям: 1) определения, которые характеризуют компетентность через ее внешние проявления;

2) определения, отражающие структурные компоненты компетентности; 3) дефиниции, в которых отражен «авторский взгляд на структуру компетентности» [17]. Нечеткое разделение содержания второго и третьего критерия усложняет понимание оснований классифицирования. Мало вносит ясности и приписка автора, что определения третьей группы в большей мере применимы к профессиональной компетентности.

Н.С. Головань в своих работах предпринял попытку выделить те понятия, которые используются для определения термина «компетентность». Автором были выделены следующие категории: свойство или совокупность свойств; способность; знания, умения и навыки, а также особый способ организации знаний; опыт деятельности; соответствие требованиям и др. [5].

Мы выделили несколько групп определений, используя в качестве общего критерия родовую категорию, концепт более высокого уровня обобщения, который используют авторы для введения дефиниции.

1. Первым основанием для выделения группы определений есть подход к компетентности как к совокупности знаний, умений, навыков и личностных характеристик, которые определяют успешность деятельности. Можно рассматривать «интегративное образование» в качестве родовой категории.

Так, Л.М. Митина связывает изучаемое понятие с совокупностью знаний, умений, навыков, способов и приемов их реализации в деятельности, общении и развитии личности. Е.П. Тонконогая к знаниям, умениям и навыкам добавляет опыт и готовность к выполнению определённой работы. Все перечисленные качества личности интегрируются в едином профессиональном качестве руководителя. Г.М. Коджаспирова уточняет, что подобное интегративное образование связано с ценностями и идеалами личности. Что подчеркивает, что данное образование является продуктом зрелой личности. Е.И. Кудрявцева так же определяла компетентность через совокупность ряда личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы.

Л.А. Лепихова указывает, что компетентность есть «симптомокомплексом ряда разноуровневых, иерархически упорядоченных свойств структуры личности. Их количественная и

качественная личностно-своеобразная композиция определяет различия в проявлениях ... компетентности» [11, с. 86].

Позитивным моментом данных определений является рассмотрения компетентности как сложного интегративного образования психики.

2. Вторая группа дефиниций объединяет те, которые связывают «компетентность» с категорией «способность». Так, О.Г. Смоляникова определяет компетентность как способность к осуществлению реального, жизненного действия. Компетентность, по мнению автора, именно то личностное образование, которое позволяет переводить ресурсы в реальный продукт деятельности. Способность задействовать ресурсы личности можно рассматривать как одну из функций, выполнение которой осуществляет компетентность.

Наиболее часто определение «компетентности» через понятие «способности» встречается в работах зарубежных авторов. Так Т. Хайленд (Т. Hyland) связывает компетентность со способностью личности выполнить специфическую деятельность по предписанному стандарту [27]. Р. Боятсис (R. E. Boyatzis) компетентность приравнивает к способности использовать имеющиеся знания и умения в новых ситуациях профессиональной жизни. Эти способности касаются не только исполнения, но и планирования, и организации своей деятельности [20].

Достаточно лаконичное определение понятию «компетентность» дал Дж. Бурджони (J. Burgoyne) с коллегами, определяя ее как способность и желание выполнять задачу [21]. М. Малдер (M. Mulder) связал значение данного понятия со способностью добиваться определенных достижений в деятельности [29]. А. Фанхейм (A. Furnham) попытался дать обобщающее определение, связав компетентность с фундаментальными способностями и умениями, необходимыми для успешной работы [24].

Л.А. Лепихова определяет компетентность через специальную способность, которая имеет определенные естественные задатки в форме личностных качеств. Для социально-психологической компетентности такими свойствами личности являются социальная активность, интеллект, перцепция, гибкость, антиципация, эмпатия, экстраверсия. Мы не можем согласиться с тем, что данные качества можно рассматривать как естественные задатки. Логичнее отнести эти качества к феноменологическим проявлениям, в которых

отражается качественный характер, структурные особенности и уровень организации компетентности как интегративного образования.

Ф. Вайнер употребляет понятие «компетентности» во множественном числе, определяя их как «когнитивные способности и навыки индивида решать определенного рода проблемы» [8]. Компетентности могут быть в активе индивида, или могут приобретаться им в процессе обучения. На актуализацию компетентностей оказывают влияние волевые и мотивационные предрасположенности и способности личности, именно они оказываются решающим фактором в применении компетентности в разнообразных ситуациях.

3. Определения этой группы отражают динамический аспект компетентности как процесса овладения компетенциями, воплощения компетенций в реальной деятельности и др. Используются категории «процесс», «способ».

В.А. Болотов определяет компетентность как «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации...» [3]. Н.Ю. Русова считает, что компетентность – это процесс использования компетенций для выполнения ряда функций, таких как принятия решения и вынесение суждения. Напомним, что А.В. Хуторской определяет компетентность как «опытное овладение ... компетенцией» [19]. Он выделяет и рассматривает компетентностный опыт как важную составляющую компетентности. Именно в активных действиях, в исполнении формируется и развивается компетентность.

4. Четвертая группа определений выделена нами в связи с категорией «готовность». Так, В.А. Крутецкий определяет «готовность» как синтез таких свойств личности: активное положительное отношение к деятельности, склонность заниматься ею, определенный фонд знаний, умений и навыков в соответствующей области, определенные психологические особенности в сенсорной и умственной сферах. К.К. Платонов трактует готовность как интегративное свойство личности, начало формирования которого лежит в подструктуре опыта, т.е. обусловлено, в первую очередь, знаниями, умениями и навыками. В структуре Дж. Равена наравне со способностями встречаются и готовности как более мотивационно-насыщенные элементы.

М.А. Чошанов определяет компетентность как потенциальную готовность решать задачи. Она включает в себя содержательный (знания) и процессуальный (умения) компоненты, интеграция которых и позволяет эффективно разрешать проблемы.

Традиционным для исследований, которые проводятся в рамках компетентностного подхода, есть рассмотрение компетентности через категорию «готовность». Так И.М. Бевзюк, ссылаясь на общие методологические основы компетентностного подхода, определяет компетентность как «открытую динамическую систему, которая отражает готовность специалиста выполнять деятельность в определенных областях» [2, с. 51]. Коммуникативная компетентность определяется им как интегративное качество личности, которое отражает единство теоретических, практических и морально-психологических готовностей будущего специалиста к профессиональной деятельности.

На интегративный характер понятия «компетентность» указывает и Н.С. Головань, который так же связывает содержание данного понятия с готовностью личности мобилизовать «свои знания, умения, опыт и способы деятельности и поведения для эффективного решения задач, которые возникают в процессе деятельности» [4]. Базой данного качества является система знаний, осведомленность и опыт социально-профессиональной деятельности.

Готовность, по мнению исследователя, проявляется не только в «подготовленности личности к использованию» определенных средств, но и в сформированном желании действовать, решать возникшие проблемы. Понятие «готовность» предполагает наличие аспектов «замотивированности на выполнение работы» [5], т.е. сформированной системы внутренних мотиваторов.

5. При изучении компетентности в профессиональном аспекте и в компетентностном подходе в сфере образования часто используется трактовка данного понятия как степени соответствия индивидуальных характеристик определенным нормам, требованиям. Так в концепции А.К. Марковой компетентность представляется как «индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [12, с. 34].

В работах, выполненных под руководством Л.А. Петровской, компетентность понимается как интегральное соответствие личности решаемым задачам. Помимо данного учитываются и другие аспекты исследования компетентности, а именно: результативность или продуктивность деятельности и готовность к соответствующей деятельности.

Большинство авторов, ссылаясь на В.А. Демина, определяют компетентность как «уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях» (цит. по [6]).

6. Последняя группа дефиниций представлена немногочисленными примерами, которые пытаются определить компетентность через функции, которые осуществляет данное целостное образование зрелой личности. Приведем в качестве примера определение, которое было дано М.А. Холодной. «Высокий уровень компетентности предполагает высокий уровень понимания проблем в некоторой реальной предметной области (такой как математика, шахматы и т.д.), опытность при выполнении сложных действий и эффективность суждений» [18, с. 40]. В данном определении отражены три функции компетентности.

Систематизируем функции, представленные в различных определениях, выполнение которых обеспечивает компетентность:

- адекватное понимание проблемы;
- эффективное (продуктивное) выполнение действий, принятие решений в ситуации неопределенности;
- вынесение суждений относительно изучаемых объектов, явлений, ситуаций;
- актуализация и регуляция ресурсов для решения проблемы.

Н.С. Головань [5] выделяет ряд важных функций, которые компетентность как интегративное образование выполняет в общей структуре личности. Среди них:

1. мотивационно-побудительная функция, которая проявляется в стремлении личности к самоутверждению и самовыражению в деятельности, к актуализации своего потенциала;

2. гностическая функция, которая проявляется в активной познавательной и интеллектуальной деятельности, направленной на расширение своего кругозора, образованности, обретение новых знаний;

3. деятельностная функция – применение умений и навыков в практической деятельности на основе ранее полученных знаний;

4. эмоционально-волевая функция, которая проявляется в способностях к мобилизации сил для преодоления трудностей, возникающих в процессе деятельности, к поддержанию активности и определенного эмоционального фона, стимулирующего к действиям, проявлению настойчивости, выносливости, сдержанности;

5. ценностно-рефлексивная функция – формирование оценочного отношения к себе как субъекту деятельности, к своим умениям, качествам, стремлений и др., осознание особенностей своего поведения, характера деятельности;

6. коммуникативная функция, которая выражается в открытости к общению и межличностному взаимодействию с другими.

Системообразующей функцией является деятельностная, поскольку компетентность проявляется именно в активной практической деятельности, «в умении решать проблемы (проблемные задачи в определенной предметной области), проектировать свою собственную деятельность, которая отличается качеством и результативностью» [5].

Мы оцениваем описанный выше подход как чрезмерно широкий, который приводит к утрате специфичности компетентности как самостоятельного психического образования, поскольку описанные функции используются психологами и для описаний функций психики вообще, и для описания сознания как высшего уровня развития психики. Поэтому мы выделим именно те функции, которые, согласно определению В.Д. Шадрикова, позволяют субъекту успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность деятельности.

Рассмотрим основные структурные модели компетентности. В таблице 1 представлена краткая информация об основных подходах к определению структуры компетентности.

К первой группе моделей, выделенных нами, относятся те концепции, которые дают **список равнозначных компонентов**. Авторы не предпринимали попытку систематизировать их по классам или уровням.

Основные модели компетентности

№	Вид модели	Основной принцип организации	Представители
1	Модель «набора качеств»	перечисление равнозначных способностей и умений, формирование и развитие которых обеспечивает высокий уровень эффективности выполнения деятельности	Дж. Равен, Э. Глейзер, А. Фишер, Д. Халперн и др.
2	Модель «простой структуры»	набор способностей упорядочивается по определенному принципу (вертикальная иерархия; модель геометрической структуры)	Лайм М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер; Дж. Четам и Дж. Чиверс и др.
3	Уровневые модели	модели, имеющие несколько уровней, упорядоченных по принципу субординации	И.Я. Удилова, Д. Шон, Т. Холанд, В.И. Кашницкий и др.
4	Кластерные модели	Выделение групп компетентностей, выполняющих определенные функции	Р. Боятсис, Д. Гоулман, А.П. Садохин, Л.А. Петровская, О.С. Купаевская, А.К. Маркова и др.
5	Интегральные модели	Модели, совмещающие принципы построения кластерных и уровневых моделей	И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Н.С. Головань и др.

Так, Дж. Равен предложил список из 37 равнозначных компетентностей, которые отражают когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты, которые могут быть актуальными, а могут пребывать в латентном состоянии. Их можно анализировать в отдельности, но можно устанавливать и отношения между ними (как минимум, отношение порядка), что позволит определить не только особенности строения, но и характер функционирования данной сложной системы. Перечислим первые компетентности из списка Дж. Равена: тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели; тенденция контролировать свою деятельность; вовлечение эмоций в процесс деятельности; готовность и способность обучаться самостоятельно; поиск и использование обратной связи; уверенность в себе; самоконтроль и др.

Подобную модель, состоящую из 12 компетентностей, предложил Э. Глейзер в 1941 г. Его список включает: признание проблемы; обнаружение эффективных средств для решения проблем; сбор соответствующей информации; признание неявных предпосылок и ценностей; понимание и точное, дискриминативное использование языка; интерпретация данных; оценка доказательств и заявлений; признание наличия логических связей между предложениями; опора на обоснованные выводы и обобщения; проверка обобщений и выводов; реконструкции своих моделей представлений на основе широкого опыта; формирование точных суждений о конкретных вещах и качествах в повседневной жизни. Как видно данная модель включает по большей части когнитивные составляющие, которые отвечают за сбор информации, формирование адекватной репрезентации проблемы, интерпретацию и оценку собственных суждений и аргументов других. Среди операциональных компонентов упоминаются лишь: корректное использование языковых средств и других приемов решения проблемы.

Во многом содержательная область изучения когнитивной компетентности пересекается с областью изучения особенностей «критического мышления» в когнитивном подходе. В работе «Критично размышляем про критическое мышление» Д. Халперн (D.F. Halpern) привела список из 15 компетенций, развитие которых существенно повышает интеллектуальный потенциал студентов, позволяет им более эффективно справляться с решением широкого круга проблем. Исследовательница рассматривает способности

критического мышления как один из стандартов высшего образования в США, как «один из его желаемых исходов». Под «критическим мышлением» понимаются способности и навыки в применении, анализе, обобщении и оценке информации.

Д. Халперн предложила такой список навыков: узнавание, идентификация и управление переменными, влияющими на решение проблемы; осознание пробелов в знаниях или информации; понимание необходимости в оперативных (предварительных) определениях для установления большей точности и однозначности; учет силы оснований, на которых формируется вывод; формирование выводов из данных и доказательств; использование рациональных критериев при принятии решений; осознанное использование стратегий решения проблемы при возникновении сложностей; мониторинг понимания сложных текстов; перепроверка данных и результатов для повышения точности, для лучшего понимания; генерирование больше числа вариантов решения проблемы; намеренное использование нескольких способов мышления (образные, словесные и др.); планирование деятельности (что позволяет предупреждать трудности при работе над проблемой); коммуникативные навыки (четкость и лаконичность формулирования мыслей); распознавание пропагандистских методов, основанных на эмоциональной включенности субъектов; поддержание открытого подхода к проблеме (готовность приостановить суждение и принять игнорируемую альтернативу, если она хорошо аргументирована) [26].

Другим представителем данного когнитивного подхода является А. Фишер, который в 2001 г. предложил свой список способностей критического мышления. Он включал 8 компетентностей: анализ проблемы (выявление причин и следствий); формулирование и оценка предположений; уточнение и интерпретация идей; анализ вопроса о приемлемости претензий; генерирование аргументов; оценка различных аргументов; анализ и оценка принятых решений; формулирование выводов. Данная модель включает лишь когнитивные способности и навыки, сформированность которых повышает вероятность достижения успеха в любом виде деятельности.

Ко второй группе моделей мы отнесли те концепции, авторы которых предприняли попытку систематизировать выделенные

компетенции (**модели «простой структуры»**), используя для этого принцип простой вертикальной иерархии или некую абстрактную модель (пример, геометрическую фигуру). Рассмотрим «модель Айсберг» Спенсеров, которая имеет второе название «модель базовых качеств». Компетенцию авторы определяют как базовое качество, которое выражается в «различных вариантах поведения или мышления, которые распространяются на различные ситуации...» [16, с. 9]. Были выделены 5 базовых качеств:

1. Мотивы – побудители действий, которые «нацеливают, направляют и выбирают поведение» [16, с. 9];
2. Психофизиологические особенности – физические характеристики субъекта и соответствующие реакции на значимые стимулы и ситуации;
3. «Я-концепция» – система представлений человека о себе, его установки и ценности;
4. Знания – система информации, полученная относительно определенной содержательной области;
5. Навыки – «способности выполнять определённую физическую или умственную задачу» [16, с. 11].

Данные виды компетенций дифференцированы на поверхностные (навыки и знания) и глубинные компетенции (мотивы и свойства). Поверхностные элементы относительно легко можно развить с помощью соответствующего тренинга, а глубинные – не только сложны в формировании и развитии, но и доставляют исследователям много сложностей в их диагностировании и оценивании. Среднее положение занимает система ценностей, установок и представлений о себе. Данные компетенции требуют больше времени для развития, чем поверхностные, однако тренинги и терапевтические мероприятия имеют позитивное влияние на количественные показатели этих качеств.

Модель «тетраэдр компетенций» [22], разработанная Дж. Чизамом (G. Cheetham) и Дж. Чиверсом (G. Chivers), была принята в качестве базовой модели профессиональной компетентности Министерством образования Великобритании. В данной модели сделана попытка определить характер взаимосвязи между отдельными компетенциями. В результате появляется структура в виде стереометрической фигуры тетраэдра, в вершинах которого расположены следующие компетенции:

1. когнитивные компетенции (теоретические, процедурные, контекстуальные и другие виды знаний);
2. функциональные компетенции (специальные навыки, умения, способности к планированию, мониторингу, контролю и регулированию процессом решения проблемы);
3. личностные компетенции («понимание того, как необходимо себя вести в конкретных ситуациях, мотивация, направленная на повышение эффективности деятельности» [10]);
4. этические компетенции (личностные и профессиональные ценности, на основе которых принимаются решения и осуществляются действия).

Отдельным наиболее важным компонентом были представлены в модели метакомпетенции, которые включали навыки коммуникации, решения проблемы и саморазвития. Несколько позже, в другой версии модели, список метакомпетенций был расширен за счет включения умственной гибкости, рефлексии и мотивации. Именно развитие метакомпетенций, по мнению Дж. Чиверса, способствует формированию у студентов установки на систематическое обучение, результатом которого является построение сложной, упорядоченной системы знаний [23].

Если придать уровню метакомпетенций статус отдельного уровня, который надстраивается над другими группами компетенций, то мы получим более сложную двухуровневую модель, которая на наш взгляд больше отвечает содержанию такого сложного понятия как «компетентность».

Третью группу моделей компетентности составляют те концепции, которые акцентируют внимание на выделении нескольких **уровней компетентности**, которые согласуются по принципам субординации.

Наибольшее распространение получила двухуровневая модель компетентности, которая включает когнитивный и практический (операциональный) уровни. Так, И.Я. Удилова и И.А. Максимов определяют когнитивный уровень как совокупность знаний в определенной сфере жизнедеятельности (научных и обыденных, теоретических и практических, адекватных и неадекватных, полученных из различных источников информации). Наибольшую проблему данного уровня составляет наличие искаженных представлений человека, которые обладают высокой эмоциональной заряженностью и ригидностью функционирования. Они выполняют

роль своеобразного фильтра информации, что существенно понижает способность человека быстро реагировать на изменяющиеся условия.

Практический уровень включает весь поведенческий репертуар, основу которого составляют умения и навыки. Проблемой данного уровня является усвоение эффективных программ действия и «элиминация неэффективных поведенческих программ».

Когнитивный уровень отличается от практического большей мобильностью (информация быстрее усваивается, но и быстрее забывается), большим объемом, меньшим влиянием на поведение.

Так, Д. Шон в своей известной книге «Рефлексивный практик» попытался построить «действенно-ориентированную модель» компетентности в противовес технически-рациональному подходу. В его концепции компетентность представлена как двухуровневое образование, где первый уровень представлен имплицитным «знанием-в-действии», а второй является рефлексивным. Рефлексивный уровень как более высокий по характеру организации включает два компонента: «рефлексию в действии» и «рефлексию о действии».

Особенностью первого вида рефлексии является то, что данный вид деятельности характерен исключительно для лиц, которые непосредственно принимают активное участие в определенной ситуации, являются активными исполнителями. Второй тип активности может быть присущ и наблюдателям, которые могут со стороны анализировать действия, обсуждать результаты, осмысливать происходящее.

Исследуя структуру коммуникативной компетентности, В.И. Кашницкий выделяет три уровня, а именно: базовый, содержательный и операциональный. Базовый уровень обеспечивает мотивационную сторону за счет развития таких качеств личности как ценностные ориентации, мотивы, установки. Содержательный уровень составляют знания относительно организации и поддержания эффективной коммуникации, а именно знания закономерностей и механизмов общения, организации межличностного взаимодействия, способов саморегулирования и влияния на собеседника, особенностей самопрезентации и др. Операциональный уровень содержит систему умений и навыков, необходимых для обеспечения взаимодействия, достижения цели общения, регуляции отношений.

В работе Т. Холанда (T. Haland) [25] представлена пятиуровневая модель, утвержденная Национальным советом по профессиональным квалификациям (NVQ), и которая отражает степень развитости компетентности.

Уровень 1: компетентность в выполнении целого ряда разнообразных обычных, предсказуемых рабочих действий.

Уровень 2: компетентность в использовании рабочих действий в различных контекстах. Подобные ситуации предполагают определенную внеплановость действий, задействуют такие черты личности как ответственность и самостоятельность.

Уровень 3: компетентность в широком диапазоне разнообразных мероприятий, выполненных в самых разнообразных контекстах и большинство из которых являются сложными и внеплановым. Подробные ситуации часто требуют контроль и руководство над действиями других людей.

Уровень 4: компетентность в широком диапазоне сложных процессов деятельности, осуществляемой в самых разнообразных контекстах и со значительной степенью личной ответственности и самостоятельности. Часто присутствует проблема распределения ресурсов.

Уровень 5: компетентность, которая включает в себя применение общих приемов и методов действия в непредсказуемых контекстах. Личность, обладающая столь развитой компетентностью, владеет не только стратегиями распределения ресурсов, но и навыками диагностирования, анализа, проектирования, планирования и оценки собственной деятельности и ее результатов. Необходимыми качествами является и личностная автономия (самостоятельность), и ответственность за работу других людей.

Четвертую группу образуют **кластерные модели**, целью которых есть выделение основных структурных компонентов компетентности, каждый из которых включает определенное число компетентностей более низкого порядка. Большое распространение в психологии получили трехкомпонентные и четырехкомпонентные модели.

Рассмотрим наиболее известные **трехкомпонентные модели**. В работах зарубежных психологов Р. Боятсиса, Д. Гоулмана, Л.М. Спенсера и С.М. Спенсера и др. большое распространение нашла модель, выделяющая 3 основные группы компетентностей в единой структуре, а именно:

- когнитивные компетентности – особенности восприятия и системного мышления (анализ информации и ситуации);
- эмоциональные компетентности – способности к эмоциональному самоконтролю, самоуправлению, самосознанию;
- социальные компетентности – способности к взаимодействию, управлению и организации деятельности других людей.

Сходную структуру предложил А.П. Садохин [14], выделяя вместо социального компонента процессуальный (поведенческий). Его структура компетентности содержит такие три компонента:

1. когнитивный компонент – специфические знания в определенной сфере жизнедеятельности, на основе которых формируется понимание происходящих событий, выбираются соответственные программы поведения;

2. аффективный компонент – совокупность эмоций и чувств, которые создают базис для эффективного взаимодействия, успешной деятельности;

3. процессуальный компонент – набор стратегий, которые используются в различных ситуациях, и которые направлены и на эффективное исполнение, и на пополнение знаний в данной сфере.

В работах Л.А. Петровской выделяют элементы когнитивного, экспрессивного и интерактивного характера в таком сложном многокомпонентном образовании как коммуникативная компетентность. Элементы интерактивного характера в определенной мере объединяют и поведенческие, и социальные аспекты, поскольку отображают характер взаимодействия личности с окружающими.

Дж. Менкес (J. Menkes), анализируя факторы успешности в работе менеджеров, выделяет три группы интеллектуальные способностей, необходимых для эффективного исполнения деятельности.

1. Практические интеллектуальные способности – умения распознавать и определять проблемы; выдвигать предположения и прогнозировать нежелательные последствия; дифференцировать вопросы по важности их решения.

2. Социальные интеллектуальные способности – умения понимать различные точки зрения; предвидеть свои эмоциональные реакции; выделять наиболее ключевые аспекты в конфликте;

3. Эмоциональные интеллектуальные способности – умения распознавать личные пристрастия; проводить конструктивную

критику; признавать недостатки в собственных идеях и действиях; регулировать характер и способы выражения своих намерений, претензий [28].

В моделях профессиональной компетентности большое распространение получили **четырёхкомпонентные модели**. Так, в работе А.К. Марковой выделяются такие виды профессиональной компетентности:

- специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне;
- социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, эффективное использование приемов профессионального общения;
- личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;
- индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации; готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок и др.

В общей системной модели компетентности А.В. Хуторского [19] выделяются 4 взаимосвязанных компонента:

- информационная компонента – система знаний, относящаяся к определенной области действительности;
- деятельностьная компонента – система умений и навыков;
- ценностно-целевая компонента – сформированная система отношений человека к знаниям, умениям, нормам, традициям, к самому процессу познания, деятельности, к собственному опыту;
- опытная компонента – базовый элемент индивидуальной компетентности, в ходе которого формируются новообразования системы.

З.Н. Сейдаметова, анализируя модели информационной компетентности, утверждает, что большинство исследователей предлагают четырехкомпонентную модель, выделяя в структуре компетентности такие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Интегральные структуры компетентности. Именно при анализе различных концепций профессиональной компетентности становится очевидным, что компетентность имеет очень сложную структуру, она

не ограничивается совокупностью знаний, умений в определенной сфере деятельности, а помимо этого включает целый спектр общих для разных видов способностей. А.М. Новиков указывал, что «компетентность подразумевает, помимо технологической подготовки, целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный и надпрофессиональный характер... Это в первую очередь, такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться» [13, с. 23-24].

Н.С. Головань выделяет как минимум 3 аспекта, в рамках которых можно рассматривать отдельные виды компетентности: в составе ключевых компетентностей, в составе другого более широкого вида компетентности как отдельный компонент, и как этап в становлении профессиональной культуры [4]. Мы считаем, что построение единой системы компетентностей, имеющей несколько уровней (как минимум, основной и специальный) и многокомпонентный состав, позволит добиться четкости в описании определенного вида компетентности.

Описывая компонентную структуру компетентности, И.А. Зимняя включает в ее составе такие компоненты:

- мотивационный аспект – готовность к проявлению компетентности;
- когнитивный аспект – владение знанием содержания компетентности;
- поведенческий аспект – опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;
- ценностно-смысловой аспект – «отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения» [9];
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Ценность данной модели состоит в добавлении двух информативных компонентов – мотивационного, который отражает готовность субъекта к выполнению деятельности, и ценностно-смыслового – который формирует общее отношение субъекта к деятельности, к ее результатам, к себе как субъекту деятельности. Данные компоненты позволяют субъекту легко ассимилировать полученный опыт, вводя новые знания в систему мировоззрения (в единую картину мира), в систему ценностей.

Очень похожую модель предложил Н.С. Головань при анализе информационной компетентности. Им были выделены мотивационный, когнитивный, деятельностный, ценностно-рефлексивный и эмоционально-волевой компоненты. Деятельностный компонент отражает не процессуальный характер, а опыт познавательной деятельности, зафиксированный в форме результатов – знаний, умений действовать по образцу, умений принимать решения в проблемных ситуациях, ценностных ориентаций и др. Хочется еще раз акцентировать внимание на том факте, что исследователь рассматривает умения и ориентации как формы фиксирования опыта: «...опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений работать по образцу; опыт творческой деятельности в форме умений принимать эффективные решения в проблемных ситуациях; опыт выражения эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций...» [4, с. 8].

В собственной модели информационной компетентности З.Н. Сейдаметова выделила и описала пять компонентов, а именно: когнитивный, коммуникативный, оперативно-деятельностный, личностный компонент и рефлексивно-оценочный. Наибольший интерес у нас вызывает рефлексивно-оценочный компонент, состав которого представлен умениями оценивать результаты деятельности, «осуществлять самооценку, самоанализ, готовность к рефлексии собственных ... действий; коррекции профессиональной информации...» [15, с. 148]. Личностный компонент объединил и мотивационные, и ценностно-смысловые аспекты деятельности, интегрируя таким образом мотивационные побуждения к активности, осознание ценности результатов и процесса деятельности.

Анализ работ Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача, А.К. Марковой, позволил И.А. Зимней выделить три группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека.

Основные виды компетентностей личности

№	Ключевая компетентность	Содержание данной формы компетентности	Виды данной формы
1	Личностная	готовность и способность личности анализировать особенности своего поведения, деятельности; выделять перспективные направления своего развития; адаптироваться к себе	- рефлексивная; - персональная; - экзистенциальная; - аутопсихологическая; - нарративная и др.
2	Социальная	готовность и способность формироваться социальные взаимодействия: вырабатывать способность к достижению согласия с другими; к совместной деятельности; к пониманию другого человека	- коммуникативная; - управленческая; - психологическая; - социально-психологическая; - этнокультурная и др.
3	Деятельностная	готовность и способность личности организовывать и выполнять деятельности на высоком уровне; достигать поставленных целей	- профессиональная; - технологическая; - методологическая; - экономическая; - учебная и др.
4	Интеллектуальная	готовность и способность личности получать, перерабатывать и применять знания; разрешать проблемы	- когнитивная; - аналитическая; - информационная и др.

Данные группы соответствуют ранее выделенным видам компетентности: личностной, социальной и профессиональной. Мы считаем важным дополнить данный перечень таким видом компетентности как «интеллектуальная», которая связана со способностями личности к обучению, усвоению новой информации, самообучению, к решениям различного вида задач. Данный вид объединяет методологические и образовательные компетенции, выделенные Е.И. Кудрявцевой. Таким образом, в структуре компетентности мы можем выделить четыре основных блока, которые отражают основные сферы жизнедеятельности человека. В таблице 2 мы систематизировали информацию по данным блокам, привели варианты дифференцированных видов компетентностей, относящихся к каждому блоку.

Это позволило объединить структурный и функционально-содержательные подходы к описанию компетентности, выделенные в монографии С.А. Хазовой. Структурный подход концентрирует внимание на выявлении состава изучаемого явления, его основных компонентов и взаимосвязей между ними. Функционально-содержательный подход рассматривает проблему компетентности личности как «совокупность компетентностей, описанных в различных сферах деятельности, общения и поведения (заданных относительно конкретного предмета деятельности, общения, поведения)» [17].

В нашей модели мы будем выделять: когнитивный, операциональный, эмоционально-мотивационный и поведенческий компоненты; которые позволяют полно отображать наличные психологические ресурсы личности.

Мы предлагаем определять понятие «компетентность» через категорию «индивидуальный опыт личности». Считаем, что компетентность отображает потенциальные формы опыта (согласно модели М.А. Холодной [18]), те новообразования, которые формируются в ходе актуализации структур опыта. Компетентность можно рассматривать как результативный аспект опыта, который в дальнейшем обуславливает и характер усвоения нового опыта, и уровень сформированности его структур.

Данные категории объединяются также в концепциях Ю.Н. Емельянова, Н.О. Евдокимовой, О.Е. Ломакиной, С.Н. Татарнической, А.В. Хуторского, Н.В. Чепелевой и др.

Так, Н.В. Чепелева рассматривает нарративную компетентность как способность к пониманию и интерпретации личного опыта. Н.О. Евдокимова определяет компетентность как одну из характеристик профессионального опыта наряду с целеобразованием и направленностью. Компетентность, по мнению исследовательницы, есть «универсальной психологической предпосылкой и интегральной детерминантой профессиональной подготовки будущего специалиста и в дальнейшем определяет его успешность в профессионально-практической деятельности» [7]. Ю.Н. Емельянов предложил рассматривать компетентность как уровень сформированности опыта, уровень обученности субъекта, который позволяет ему успешно функционировать в обществе [14].

Функциональное определение компетентности предоставила в своей работе О.Е. Ломакина, определяя последнюю как «психологическое новообразование личности, обусловленное интериоризацией теоретического и практического опыта» (цит. по [1, с. 562]). Исследовательница подчеркивала системный характер формирования и развития компетентности как интегративного образования. Компетентность объединяет в своем составе разные компетенции и качества личности.

А.В. Хуторской сформировал установку изучать компетентность как совокупность качеств личности, сформированных в ходе обретения опыта в определенной деятельности. Кроме того, исследователь включил в структуру компетентности собственный опыт личности (опытную деятельность), который приобретает ученик не только в области, которую он целеустремленно изучает, а и в других сферах деятельности. Наличие в структуре компетентности такого компонента как опыта, отличает процесс формирования компетентности от процесса познания окружающей действительности.

Под компетентностным опытом А.В. Хуторской понимает целенаправленный процесс выполнения любого вида деятельности для решения ситуативной задачи. Предметом такой деятельности есть преобразование объекта, а результатом деятельности «является не только применение уже известных обучающемуся умений, и навыков, и соответствующих знаний (репродуктивная деятельность), но и освоение нового набора (системы) умений и знаний (творческая деятельность)» [19].

Компетентностный опыт имеет две составляющие:

- деятельностный («пережитый») опыт личности – то, что продуманно, опробовано на практике самим учеником;
- информационный опыт личности – это опыт осведомленности личности об определенных аспектах реальности, которые еще не были «прямыми объектами его практической деятельности, хотя и были в определенной степени продуманы и прочувствованы им» [19].

В.А. Болотов предлагает рассматривать компетентность личности как результат сложного синтеза когнитивного, предметно-практического и личностного опыта [3].

Мы рассматриваем индивидуальный опыт как сложную многоуровневую динамическую систему, которая позволяет разворачивать индивидуальные ресурсы личности для решения проблемных ситуаций, поставленных задач.

Компетентность – сложное интегративное образование зрелой психики, которое выполняет такие функции как:

- интеграция знаний, умений, навыков, личностных особенностей, которые приобретены в ходе опыта личности;
- формирование адекватной модели ситуации, понимание ее сути, вынесение суждений относительно всей проблемы и способов ее решения за счет актуализации необходимых когнитивных ресурсов (декларативных и процедурных знаний, когнитивных структур, операций, системы критериев и стандартов оценивания);
- регулирование деятельности субъекта в ходе решения проблемы, задачи (контроль и распределение усилий, осуществление мониторинга, поддержание заинтересованности, высокого уровня активности, работоспособности личности в ходе выполнения деятельности и др.);
- расширение сети смысловых связей за счет подключения новых элементов, осмысления новых объектов, явлений, ситуаций в контексте более общих смыслов.

Как видно, выделенные нами функциональные задачи являются разноуровневыми по своей природе, поэтому мы считаем, что модель компетентности должна быть иерархической, состоять минимум из трех уровней: когнитивного, метакогнитивного и личностного. При этом, будучи целостным образованием, компетентность должна выполнять главную интегративную функцию, обеспечивая слаженность функционирования и развития всех выделенных уровней.

Структура компетентности при таком подходе будет соответствовать сложной иерархически организованной структуре индивидуального опыта. Как следствие, мы предлагаем выделять три уровня в структуре общей компетентности:

- когнитивный уровень – обеспечивает адекватное отражение и использование ранее полученной информации в разрешении поставленных перед субъектом задач;

- метакогнитивный уровень – обеспечивает контроль над процессом протекания деятельности; управление психической активностью в форме организации проверки своих действий, оценивания результатов, планирования всей деятельности и отдельных ее этапов и др.;

- личностный уровень – обеспечивает отражение ценностно-смысловых аспектов деятельности, формирование и реализацию мотивационных побуждений в виде готовностей и стремлений к деятельности, осознание и анализ собственной деятельности (включает рефлексивные процессы, состояния).

Таким образом, компетентность личности мы определяем как сложное целостное психическое образование, которое формируется в ходе усвоения индивидуального опыта, определяет и характер дальнейшего использования опыта для решения проблемных ситуаций, и уровень его сформированности как динамической системы.

Мы считаем, что разработка такой многоуровневой модели компетентности, которая четко позволяет исследователям разводить по уровням и соответствующим компонентам отдельные единицы, предотвратит терминологическую путаницу в определении состава различных видов компетентности. А использование единой структуры в процессе анализа специфических форм компетентности позволит сопоставлять уровни развития и характер функционирования каждого структурного элемента, что, в свою очередь, позволит проводить более дифференцированную диагностику, на основе которой разрабатывать мероприятия по коррекции и развитию.

Компетентность как психологическое образование зрелой психики позволяет личности реализовывать на практике свой потенциал, который можно представить как совокупность наличных и потенциальных психологических ресурсов, актуализация которых определяет нахождение эффективных решений задачи, разрешение

противоречий, представленных в проблеме, успешное разрешение проблемных ситуаций.

Рассмотрение компетентности личности через категорию «индивидуальный опыт» позволит:

– рассматривать ее как образование достаточно зрелой психики, поскольку ее состав и уровень организации зависит от реального (деятельностного и информационного) опыта личности в определенной области;

– изучать компетентность как многокомпонентное образование, которое включает в состав разные формы знания (сформированные как в практическом опыте, так и в теоретическом), а также сформированные на практике умения и навыки, которые определяют достижение определенного уровня успешности в широком диапазоне видов деятельности;

– анализировать как целостное многоуровневое образование, каждый из уровней которого имеет свои собственные особенности функционирования и детерминанты развития;

– соединить разные характеристики личности (когнитивные, ценностно-мотивационные, эмоционально-волевые и др.) в едином интегративном образовании;

– рассматривать способности (самовыражение, самореализации, самоактуализации и др.), стилевые характеристики поведения и деятельности, определенные личностные качества (уверенность, самоуважение, самоудовлетворение), имидж личности как формы проявления компетентности высокого уровня организации.

Литература

1. Аниськин В. Н. Профессиональная компетентность и профессиональная компетенция преподавателя ВУЗа: проблема разграничения понятий / В. Н. Аниськин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 3(3). – С. 558-563.
2. Бевзюк І. М. Окремі аспекти методологічних підходів психологічних знань у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх прокурорів / І. М. Бевзюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: [36. Наукових праць]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 37 (61). – С. 49-53.
3. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Электронный ресурс] / В. А. Болотов, В. В. Сериков //

- Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14. – Режим доступа: <http://gendocs.ru/>
4. Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення [Електронний ресурс] / М. С. Головань. – Режим доступу: http://corp.gov.academy.sumy.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_05.pdf.
 5. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду [Електронний ресурс] / М. С. Головань. – Режим доступу: http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf.
 6. Дубасенюк О. А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентного подхода [Электронный ресурс] / О. А. Дубасенюк // Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. Серия: педагогика, психология, 2010. – № 2 (2). – С. 38-42. – Режим доступа: <http://eprints.zu.edu.ua/>
 7. Євдокимова Н. О. Професійний досвід як суб'єктивно-психологічна реальність [Електронний ресурс] / Н. О. Євдокимова. – Режим доступу: http://estetivamente.ru/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2009_31/7.html
 8. Загвоздкин В. К. проблема ключевых компетентностей в зарубежных исследования [Электронный ресурс] / В. К. Загвоздкин. – Режим доступа: <http://vo.hse.ru/attachment.aspx?Id=654>.
 9. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Книга 2. Компетентность человека – новое качество результата образования: [Материалы XIII Всерос. Сопещания]. – М.: Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4-16.
 10. Кудрявцева Е. И. Современные подходы к проблеме формирования и использования моделей компетенций [Электронный ресурс] / Е. И. Кудрявцева // Управленческое консультирование. – 2012. – № 1. – С. 166-177. – Режим доступа: <http://www.ago-consult.ru/publications.htm/326>.
 11. Лепіхова Л. А. Вибір і соціально-психологічна компетентність / Л. А. Лепіхова // Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / За ред. Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2005. – С. 64-79.
 12. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
 13. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.
 14. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования [Электронный ресурс] / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Том X, №1. – С. 125-139. – Режим доступа: <http://www.old.jourssa.ru/2007/1/6aSadohin.pdf>.
 15. Сейдаметова З. Н. Компонентная структура информационной компетентности будущих инженеров-педагогов [Электронный

- ресурс] / З. Н. Сейдаметова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – Выпуск 34. Педагогические науки. – Режим доступа: <http://zapiski.kipu.crimea.ua/downloads/zapiski/2012/uz-34-vol-04.pdf>.
16. Спенсер-мл. Л. М. Компетенции на работе. Пер. с англ. / Лайм М. Спенсер-мл., Сайн м. Спенсер. – М. : НИРО, 2005. – 384 с.
 17. Хазова С. А. Компетентность конкурентноспособного специалиста по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] / С. А. Хазова. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/61>.
 18. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
 19. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: [Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Орлова]. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137. – Режим доступа: http://khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compet.pdf
 20. Boyatzis R. E. The Competent Manager: A model for effective performance / R. E. Boyatzis. – NY.: John Wiley & Sons, 1982. – 382 p.
 21. Burgoyne J. G. Valuing Leadership Development: A Practices & Challenge Approach / J. G. Burgoyne, M. Pedler // Organisations & People. – 2005. – Vol. 12, No. 1. – P. 49-68.
 22. Cheetham G. The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches / G. Cheetham, G. Chivers // Journal of European Industrial Training. – 1998. – Vol. 22, № 7. – P. 267-276.
 23. Chivers G. Postgraduate post-experience learning and development by occupational risk management professionals [An internet resource] / Geoffrey Chivers. – Retrieved from: http://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2008/06/27-2_chivers.pdf.
 24. Furnham A. Correlates of Self-Rated Business Competencies [An internet resource] / A. Furnham, A. Mansi // International Journal of Business and Management. – 2011. – Vol. 6, № 9. – Retrieved from: <http://ccsenet.org/journal/index.php/ijbm/article/viewFile/9799/8395>.
 25. Haland T. Minimalist reductionist in the English VET curriculum: the case of competence-based education and training [An internet resource] / Terry Haland. – Retrieved from: <http://www.bibb.de/de/29855.htm>.

26. Halpern D. F. Thinking Critically about Critical Thinking / Diane F. Halpern. – Mahwah, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates, 1996. – 216 p.
27. Hyland T. Competence, Knowledge and Education / T. Hyland // Journal of Philosophy of Education. – 1993. – Vol. 27, № 1. – P. 57-68.
28. Menkes J. Executive Intelligence: What all great leaders have? [An internet resource] / Justin Menkes. – Retrieved from: <http://lib.nu.edu.sa/uploads/m1/29.pdf>.
29. Mulder M. Competence Development in Public and Private Organisations: a Survey of Its Use in Practice in Selected EU Member States [An internet resource] / M. Mulder, K. Collins. – Retrieved from: <http://www.mmulder.nl/wp-content/uploads/2011/12/2007-09-19-Competence-Development-in-P-and-P-Organisations.pdf>.

ВПЛИВ ДЕСТРУКТИВНИХ ФОРМ ТЕМПОРАЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

С.І. Бабатіна

Життя сучасного студента наповнене різними справами, навчальними завданнями, виконання яких потребує дотримання певних строків, що обумовлені часовими межами. Сучасна молодь будує плани, визначає та встановлює цілі, досягнення яких вимагає не тільки багато часу, а й власної самоорганізації та самодисципліни. Серед студентів є досить поширеною звичка відкладати справи «на потім», тобто готуватися до екзамену в ніч перед його складанням, писати курсову роботу чи диплом у суворих межах часу, відкладати «на потім» вирішення важливих справ, або навпаки жалітися на постійну нестачу часу для виконання навчальних завдань тощо. Щоб навчити студента не відкладати справи «на потім», що дасть змогу зберегти своє здоров'я та уникнути перевантажень фізичних та емоційних, потрібно навчитися раціонально організовувати і планувати свою діяльність у часі. В ситуаціях постійної напруги, коли навчальних завдань досить багато, а час на їх виконання обмежений, виникає загроза

відкладати деякі справи на потім, на завтра, що в решті-решт призводить до виконання їх в останній момент у суворому дефіциті часу, що позначається не тільки на навчальній успішності студента, а й на його психофізіологічному стані. Деструктивними формами темпоральності є прокрастинація та ургентна адикція. Явище відкладання справ «на потім», «на завтра» вченими визначається як *феномен прокрастинації*. У психологічній літературі під цим терміном розуміють свідоме відкладання, відтермінування суб'єктом намічених дій, завдань, незважаючи на негативні наслідки такої поведінки.

Ургентна адикція виступає залежністю від стану постійної нестачі часу. Стан обумовлено надзайнятістю, необхідністю приймати участь у багатьох видах діяльності, прискоренням темпу життя, загальною гіперстимуляцією.

Психологічна наука засвідчує актуальність питання впливу феномену прокрастинації та ургентної адикції на успішність навчальної діяльності студента та вміння організувати власний часопростір, що, в свою чергу, науковцями визначаються як деструктивні форми темпоральності,

Однією з форм відхиляючої поведінки, є адиктивна поведінка. Адикція – це відхід від реальності за допомогою зміни психічного стану – як визначає це поняття Ц.П. Короленко. З часом в нашому суспільстві список способів, за допомогою яких людина прагне втекти від «реальності», яка його не влаштовує, збільшується. Виділяють хімічні і нехімічні адикції. Хімічна адикція – це залежність від психоактивних речовин (алкоголю, наркотиків, табакокуріння). Нехімічна адикція – це залежність від *поведінкового патерну*, а не від психоактивної речовини. До нехімічних або поведінкових адикцій відносять азартні ігри (гемблінг), сексуальні, любовні адикції, адикцію стосунків, трудоголізм, адикцію вправ (спортивна), прокрастинацію та ургентну адикцію тощо. Предметом нашого розгляду є саме прокрастинація та ургентна адикція як деструктивні форми темпоральності та їх вплив на розвиток особистості в студентському віці.

В науковий обіг термін прокрастинація був введений П. Рінкенбахом у 1977 р. в опублікованій книзі «Прокрастинація в житті людини», ряд зарубіжних авторів активно розвивають даний напрямок дослідження (Б. Адамс, С. Кові, Л. Макдональд, П. Стіл,

Дж. Ягер та ін.), вивчаючи прокрастинацію як спосіб боротьби зі стресом, саморегуляцію та самоорганізацію поведінки в ситуації стресу. Вивченню феномену прокрастинації у вітчизняній науковій літературі присвячені праці Є. Базики, Д. Бикова, М.Дворник, К. Фоменко та ін., спроби дослідити академічну прокрастинацію були здійснені Я. Варваричевою, Н. Карловською, К. Мей, А. Шиліною, М. Шиманською, Н. Яакуб та ін.

Уперше термін «ургентна адикція» був введений Н.Тассі в 1993 році. Ургентна адикція (лат. *urgens*, рід. п. *urgentis* – терміновий, невідкладний, від *urgere* – поспішати) – залежність від стану постійної нестачі часу. Стан обумовлений надзайнятістю, необхідністю брати участь в багатьох видах діяльності, зокрема навчальній та позанавчальній, прискоренням темпу життя. Ургентна адикція пов'язана з поколінням швидкості та акселерації.

Психологічними механізмами, що лежать в основі досліджуваної залежності є – відчуття тривоги, страху не зробити чогось дуже важливого для навчання, кар'єри, сім'ї, збереження соціального статусу тощо. У сучасній культурі ургентна адикція формується у великої кількості осіб найрізноманітніших професій: бізнесменів, співробітників різних фірм, студентів, викладачів, учених, учителів тощо. Безліч фахівців випробовують тиск часу, опиняються в тимчасовій пастці, не усвідомлюючи повністю всієї складності ситуації та її негативних наслідків.

Багато хто стає заручниками сучасності – швидкісних технологій і стрімкого розвитку. Нас усюди кваплять: «швидше-швидше» і студенти не є винятком, нам усім доводиться виконувати усе більшу кількість завдань в короткі проміжки часу. Заручником ургентної адикції стають непомітно. Люди підпадають під вплив внутрішніх і зовнішніх чинників. У разі сприятливого збігу обставин виникає відчуття можливості впоратися з кількістю завдань і обов'язків, що збільшуються. Спочатку людина відчуває себе повною сил і ентузіазму – усе виглядає досить привабливо: перспективи навчання, збільшення зарплати, успішна кар'єра, великі можливості вибору тощо. З часом ситуація поступово змінюється: обов'язків стає більше, вільний час нестримно скорочується, часу на виконання поставлених завдань чи то навчальних чи то інших різко починає не вистачати. З'являється певний страх «не встигнути». І в результаті частіше «крутиться в голові» або промовляється вислів: «у мене немає часу», «не

можливо виконати стільки завдань» та ін. Відсутність «вільного» часу обмежує можливості продуктивних неформальних контактів з близькими людьми, що є важливою формою комунікації в юнацькому віці.

Досліджуючи деструктивні форми темпоральності, перш за все, потрібно визначити, що таке темпоральність особистості, і як вона визначається у науково-теоретичному контексті.

Під поняттям темпоральності у «Великому тлумачному словнику української мови» розуміють категорію часу, що охоплює усі різновиди значення часу, явний або неявний зв'язок об'єкту з певними датами або проміжками часу. У широкому розумінні зазначеного поняття розглядаються якості особистості, які можуть змінюватись з часом у процесі розвитку. Темпоральна цілісність життя людини розкривається в події, коли часова тривалість наповнюється життям. Людина по-різному взаємодіє з часом, переживаючи або перетворюючи його, свідомо наповнюючи подіями. У словнику сучасної філософії під поняттям темпоральності (англ. *tempora* – часові особливості) визначається часова сутність явищ, породжена динамікою їх особливого руху, на відміну від часових характеристик, які визначаються відношенням руху цього явища до історичних, астрономічних, біологічних, фізичних і інших часових координат, взаємозв'язок моментів часу.

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. 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. На важливості сьогодення наголошував відомий психолог, філософ Д. Узнадзе 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. Вчена у своїх працях обґрунтувала способи репрезентації часу, співвідносячи їх з поняттям темпоральності як сприйняттям, усвідомленням та переживанням часу.

Отже, темпоральність особистості це прояв людини в часі, в часових аспектах життя, що включає: особливості сприйняття і переживання часу, особливості регуляції поведінки та організації діяльності в часі.

Темпоральні характеристики особистості мають свою вікову динаміку, на наш погляд більш доцільно розглядати їх формування в юнацькому віці, зокрема у студентському періоді життя. Вікові періоди, кризи за своєю сутністю темпоральні та мають визначену послідовність – короткі, стабільні, довгі. Студентський період життя є найбільш сприятливим для формування навичок самоорганізації, самоконтролю, самодисципліни які є складовою регулятивної системи особистості, важливою для підвищення фізичного і психічного здоров'я молоді при подоланні життєвих труднощів та особистісної реалізації у майбутньому.

Особливим напрямком досліджень, пов'язаних із темпоральними характеристиками майбутнього, виступає розробка технологій корекції прокрастинації та ургентної залежності. Прокрастинація – поняття в психології, що позначає схильність до постійного «відкладання на потім» неприємних думок і справ, буквальний переклад слова означає «на завтра».

Людині з такою залежністю притаманні такі особистісні характеристики:

- бажання контролювати час і усвідомлення неможливості підпорядкуванню ходу подій;
- ігнорування минулого, витіснення в несвідоме емоційно насичених переживань;
- страх майбутнього;
- прагнення відкладати на майбутнє, зазвичай невизначене, реалізацію своїх цілей і бажань в поєднанні з почуттям того, що час іде, страх не встигнути;
- виконання професійних обов'язків на шкоду задоволенню потреб у відпочинку і міжособистісних відносинах;
- прийняття абсолютно всіх вимог, що стосуються професійної діяльності;

– втрата здатності радіти життю в сьогоденні, «зацикленість» на завданнях майбутнього або невдачах минулого.

О. Шибко, наголошуючи на актуальності проблеми ургентної залежності в організації часу життя особистості, пропонує ряд психологічних засад корекції даного виду адикції, зміст яких полягає у наступному:

– розвиток рефлексії та здатності до інтроспекції (необхідно прислухатися до свого організму, до повного сприйняття навколишнього світу, до функціонування внутрішнього біологічного годинника). Важливо набути загублену на якомусь етапі життя здатність відчувати і переживати насущне, зокрема:

– усвідомлення навколишнього світу як цінності (важливо відновити зв'язок з природою, близькими, друзями);

– прагнення до задоволення (визнання необхідності мати час для себе, щоб займатися тим, що дійсно подобається, приносить задоволення);

– корекція страхів та почуття провини (страхів перед неврегульованим, не заповненим роботою, часом, і вміти використовувати його для відпочинку, творчості або отримання задоволення від «байдикування», і не відчуваючи при цьому почуття провини);

– формування вміння планувати час для відпочинку [7].

Н. Тассі [13], у своїх дослідженнях, визначає основні характеристики ургентної адикції, а саме:

– гіперконтроль над часом, жорсткий моніторинг часу. Якою б діяльністю не займались ургентні адикти, вони постійно стежать за часом;

– хронічна фрустрація базових потреб, втрата здатності радіти життю в теперішньому. Ургентний адикт постійно зосереджений не нескінчених проблемах і завданнях, котрі йому потрібно вирішувати в майбутньому, та в роздумах про невдачі, розчарування недалекого минулого, тривога за майбутнє тощо.

Системний підхід до розвитку конструктивної форми темпоральності передбачає використання технік роботи із минулим, теперішнім та майбутнім особистості студента, а також формування часової компетентності, що передбачає оволодіння знаннями про категорії діяльності та часу, а також прийомами та методами ефективної самоорганізації та управління часом життя.

Кожна людина хоча б раз у житті відмовлялася від швидких дій і відкладала їх, особливо тоді коли треба було робити що-небудь під примусом або під тиском обставин, або ж коли були сумніви в важливості і корисності задуманого. При прокрастинації людина зволікає навіть тоді, коли на 100% упевнена в необхідності дій. І у неї немає ніяких сумнівів в тому, що це потрібно, корисно, необхідно і задумане повинно було зроблено «ще вчора». Вона свідомо відкладає намічену справу, незважаючи на те, що це спричинить певні проблеми і ускладнення. При цьому вона може виконувати малі та незначні справи, яким надає велику значущість, ніж дійсно важливим.

Особистості, які постійно вдаються до таких проявів поведінки визначаються як прокрастинатори, тобто люди, які схильні до затягування виконання завдань, перекладання своєї відповідальності на інших, які працюють хаотично, без плану, або лише за натхненням чи невідкладності – через це вони є неприємними співпрацівниками у команді. Стан прокрастинації найчастіше посилює невпевненість особистості в успіху виконання дорученої справи. Активні прокрастинатори воліють працювати в умовах дефіциту часу і свідомо відкладають справи на потім, зволікання для них є начебто певним ресурсом власної енергії і досягнення максимального рівня концентрації уваги та власних зусиль саме в умовах дефіциту часу.

Особливо розповсюджений цей синдром серед студентів, тому у контексті нашого дослідження на феномені виникнення та прояву прокрастинації серед студентської молоді ми зупинимося більш детальноше. Хто, маючи якісь важкі завдання чи наукову роботу, ніколи не казав собі: «Ось завтра точно вже почну писати», – і відкладав все на потім? Коли ж нарешті приходило «потім» і не було ніяких перепон для написання роботи, знаходилося безліч другорядних справ по дому, які, звичайно, не могли чекати до завтра. Виявляється, студенти ладні прибирати, готувати, прати, аби лише не сідати за написання курсової, контрольної роботи тощо [6]. Отже, прокрастинація не стає перешкодою, якщо має тимчасовий характер і, навпаки, переростає в проблему, якщо стає хронічною.

Хронічна прокрастинація заважає праці, успіху, планам на майбутнє. Вона може бути прихованим початком психологічного чи фізичного захворювання. Хронічна прокрастинація найчастіше спостерігається серед студентів, що неправильно обрали фах та

навчальний заклад, їм нецікаво вчитися, звідси безсонні ночі та намагання зробити неприємні завдання в останній день перед заліками, іспитами. Рішення покинути вивчення нецікавої спеціальності може прийняти лише особа сильна, з могутнім характером, але на радикальні вчинки здатні одиниці [3]. За даними зарубіжних вчених психологів, соціологів стійка прокрастинація спостерігається у 15-25% сучасного населення, при чому вчені зазначають, що її ріст поступово збільшився за останні 25 років [12].

П. Стіл [12] та його однодумці у своїх наукових надбаннях зазначають, що «синдром завтра» існував в історії людства завжди, чому є документальне підтвердження, але ще не був час для дослідження цього явища. Згідно з наявними даними, прокрастинація є одним з істотних чинників, що спричиняє труднощі в навчанні. Від 46 до 95% студентів середніх і вищих навчальних закладів вважають себе прокрастинаторами.

Прокрастинація пояснюється наявністю у людини ряду суб'єктивних причин: нерішучості, страху невдачі і несхвалення з боку оточення, невпевненості в собі, перфекціонізму, до неї відносяться «напружені прокрастинатори». Проте є і «розслаблені прокрастинатори», котрі зосереджуються на виконанні таких справ, які приносять задоволення «тут і зараз».

Н. Мілграм із співавторами виділили п'ять типових видів наявності прокрастинації у особистості:

1) щоденна (побутова), тобто відкладання домашніх справ, які повинні виконуватися регулярно;

2) прокрастинація в ухваленні рішень (у тому числі незначних);

3) невротична, тобто відкладання життєво важливих рішень, таких як вибір професії або створення сім'ї;

4) компульсивна, при якій у людини поєднуються два види прокрастинації – поведінкова і в ухваленні рішень;

5) академічна, тобто відкладання виконання навчальних завдань, підготовки до іспитів, заліків тощо [11]. Із зазначеного можна стверджувати, що явище прокрастинації притаманне не тільки студентам, а розповсюджується на всі сфери життя особистості, але якщо у студентському віці вжити заходів щодо психологічної корекції даного феномену, то можливо у дорослому житті вдасться позбутися цієї звички відкладати на завтра те, що можна і краще зробити сьогодні.

Прокрастинація у особистості не є вродженою, а є набутою поведінкою, це означає, що з симптомами її прояву можна боротися і проводити заходи з її корекції, які мають ґрунтуватися на розподіленні усіх життєвих справ на відповідні категорії. Перш ніж визначати засоби корекції прокрастинації, потрібно визначити причини, за яких вона може бути наявною в особистості.

Я. Варваричева [3], досліджуючи феномен прокрастинації, визначає такі найпоширеніші причини появи цього синдрому:

- не улюблена робота, нудна і неприємна справа, якою потрібно займатися;
- невміння розставляти пріоритети;
- неясність головних життєвих цілей, власних спрямувань;
- невміння організувати себе і свій час;
- відсутність мотивації;
- невпевненість у своїх силах.

Визначивши причини, потрібно з'ясувати, які можуть бути наслідки наявності прокрастинації. Люди, схильні до відкладання справ на потім, беруться за рішення завдань, що накопичилися, в самий останній момент, коли терміни закінчуються. Прагнучи завершити справу в обмежений проміжок часу, людина відчуває серйозний емоційний і фізичний стрес. Нервова напруга, постійне недосипання, зловживання кофеїном, енергетичними напоями – усе це може мати найнеприємніші наслідки для організму.

Крім того, прокрастинація є підставою для виникнення почуття провини за незроблену роботу, відсутність самореалізації, упущення можливостей тощо і є наслідком поганого самоконтролю.

Вчені ставлять питання, як і якими засобами боротися з прокрастинацією, яка є недугою сучасної людини?

Боротьба з прокрастинацією лягає повністю на плечі самого прокрастинатора, адже відсутність «внутрішнього начальника» – справа суворо індивідуальна, проте є ряд загальних рекомендацій відносно того, як позбавитися прокрастинації: по-перше, якщо робота в даний момент не йде, переключіть свою увагу на виконання іншої справи, завдання – прогуляйтеся на свіжому повітрі, займіться спортом або відпочиньте; по-друге, беручись за велике і складне завдання, яке вам не хочеться виконувати, розбийте його на декілька дрібних підзадач, виконуйте кожну з них упродовж певного часу, після чого робіть перерви; по-третє, навчіться планувати свій день і систематизовувати виконання

завдань, придбайте щоденник і плануєте свій день з точністю до години і хвилини, обмежте доступ до відволікаючих чинників (соціальні мережі, форуми, ТБ, телефон), виконуйте спочатку складні справи, залишаючи на потім найлегші, а найголовніше – визначитесь з мотивацією, визначте матеріальне або емоційне заохочення за виконану роботу.

Л. Макдональд [10] у своїх дослідженнях зазначає, що зазвичай не виникає особливих проблем з прокрастинацією у людей, які для себе можуть провести лінію, що недвозначно розділяє поділ справ, виконання завдань на термінові і ті, виконання яких може почекати. Вчена, посилаючись на джерело ідеї Д. Ейзенхауера, С. Кові, пропонує розділяти всі справи за двома критеріями: важливість і терміновість. Авторами зазначеного підходу визначено чотири категорії справ, на які йде час:

1) важливі і нетермінові (принцип пріоритету): справи, які мають найбільший вплив на життя людини в цілому, при цьому прокрастинація в першу чергу зачіпає саме їх;

2) важливі і термінові: всі дійсно невідкладні справи;

3) неважливі і термінові (принцип «відволікання як відмова»);

4) неважливі і нетермінові: це «тривіальна безліч» – категорія щоденних справ, які роблять дуже маленький внесок в якість життя, або не роблять його взагалі, але віднімають час.

Б. Адамс [1] визначив ряд психологічних бар'єрів в управлінні часом: недостатній рівень мотивації, відсутність або низький рівень здатності до контролю діяльності, прокрастинація, страхи, перфекціонізм, сенсорне перевантаження.

В. Бикова за результатами проведеного дослідження стверджує, що причини і особливості прояву прокрастинації у студентів і дорослих є різними, прокрастинація у студентів, на думку вченої, виникає найчастіше в ситуаціях і справах, що пов'язані з інтелектуальною напругою, вимагаючи самоорганізації і планування своєї діяльності, що характеризуються відстроченою винагородою, з недостатньою мотивацією, необхідністю взаємодії з людьми, які викликають негативні емоції. Вчена відмічає, що респонденти з дорослої вибірки частіше відкладають нудні, неприємні, нецікаві справи, що не викликають позитивних емоцій і не оцінюються ними як важливі, і такі, що не зачіпають інтереси інших людей, тобто найчастіше у них прокрастинація виступає як недостатня мотивація до їх виконання. Проявляючись у межах

домінуючої поведінки, в студентській вибірці прокрастинація виступає як поєднання емоційно-орієнтованого копінгу і копінгу, орієнтованого на уникнення, але пізніше набуває менш емоційного характеру, і в дорослій вибірці вже є проявом копінгу, орієнтованого на уникнення. Як наслідок, чим більше людина схильна звертатися до прокрастинації, тим частіше вона використовує раціоналізацію для її виправдання [2]. Так само в ході дослідження вченою було виявлено, що упродовж навчання в університеті у студентів зростає частота використання виправдань, раціоналізацій для пояснення зволікання виконання справ, проте в процесі дорослішання частота звернення до такого типу поведінки знижується.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати наступне: чинники, що можуть привести до надмірної прокрастинації та ургентної адикції, це відсутність мотивації і порушення мотиваційно-вольової сфери, стрес як наслідок невпевненості і страху перед майбутнім, або, навпаки, перфекціонізм, але найбільш поширеними є такі причини, як невміння вибудовувати ієрархію цілей і цінностей, а також невміння планувати свою діяльність. Боротися з цими явищами допомагають техніки управління часом (тайм-менеджмент), навички планування часу, самоорганізації життєвого часопростору та виконуваної діяльності.

Деструктивні форми темпоральності можуть викликати у особистості стрес, відчуття провини, втрату продуктивності, невдоволення навколишніх через невиконання зобов'язань. До певного рівня прокрастинація та ургентна адикція вважаються нормою, проте це стає проблемою, коли вони заважають нормальній життєдіяльності. Хронічні їх прояви можуть бути викликані прихованою психологічною або фізіологічною недугою, стресом тощо.

Підсумовуючи зазначене можна стверджувати, що у сучасному суспільстві явище прокрастинації та ургентної адикції є досить поширеними. Сучасний юнак живе в світі, який є складним за своїм змістом, тенденціями соціального розвитку та швидким плином часу. Вивчення впливу деструктивних форм темпоральності на організацію діяльності саме у студентському періоді життя дозволить у подальшому запобігти виникненню проявів досліджуваного явища.

Прокрастинація та ургентна адикція, звичайно, піддаються психологічній корекції, зокрема технологіями тайм-менеджменту, які є ефективними засобами для набуття вмій та навичок самоорганізації, самоконтролю, професійної та особистісної самореалізації, тощо. Важливо серед студентської молоді проводити пропедевтичні бесіди, проблемні заняття, тренінги з формування у студентів часової компетентності, поінформованості щодо прийомів та методів ефективної самоорганізації та управління часом життя. Адже хронічна прокрастинація, яка найчастіше спостерігається саме у студентському віці, є деструктивною формою поведінки особистості відносно організації власного часопростору. Студент повинен розуміти, що перш за все його мотивація до навчання, набуття професійних знань сприятимуть боротьбі із явищем прокрастинації. Отже, будь-який намір, поставлена ціль, побудований план повинні бути конкретними, реалістичними, досяжними, гнучкими, вимірюваними, зорієнтованими і визначеними у часі.

Література

1. Адамс Б. Время. Секреты управления / Б. Адамс. – М., 2007. – 304 с.
2. Быкова Д.В. Прокрастинация как проявление эмоционально-ориентированного и ориентированного на избегание стилей копинга / Д.В. Быкова // Психология совладающего поведения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г. В 2 т. Т. 1 / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 194-196.
3. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации : проблемы и перспективы исследования // Я. И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – №3. – С. 121-132.
4. Дворник М.С. Практики відтермінування як соціально-психологічний конструкт / М.С. Дворник // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова : зб. наук. пр. Сер. №2. Психологічні науки. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – № 37(61). – С. 53-57.
5. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – М.: Питер, 2011 – 224 с.
6. Карловская Н.Н. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью / Н.Н. Карловская, Р.А. Баранова // Психология в вузе [Текст]: научно-методический журнал. – М. : Обнинск, 2008. – № 3. – С. 38-49.
7. Шибко О.Л. Ургентная аддикция как форма аддиктивного поведения

- личности / О.Л. Шибко // Психологический журнал. – 2006. – №3. – С. 65-69.
8. Шиліна А.А. Особливості та взаємозв'язок копінг-стратегій студентів з різним рівнем прокрастинації / А.А. Шиліна // Вісник Харків. нац. пед. ун-ту. – 2012.– Сер. Психологія. – Вип. 43. Ч. II. – С. 243-249.
 9. Ягер Дж. Творческое управление временем в новом веке / Дж. Ягер; пер. с англ. – М. : Альпина Паблшер, 2003. – 208 с.
 10. Lucy Macdonald, «Learn to make time» Duncan Baird Publishers, 2006 – P. 160.
 11. Milgram N. A. Procrastination: A malady of modern time / N. M. // Boletin de Psicologia. – 1992. – Vol. 35:83. – 102 p.
 12. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Self-Regulatory Failure 2009.
 13. Tassi. N. Urgency Addiction / N. Tassi. – New York: A Signet Book. 1993. – 197 p.
 14. Електроний ресурс: режим доступу <http://procrastinator.ru/articles/prokrastinatiya-prichiny-i-metody-lecheniya.html>.

НЕГАТИВНИЙ ТА ПОЗИТИВНИЙ АСПЕКТИ САМОТНОСТІ

Н.О. Гусейнова

Самотність особистості є однією з найактуальніших проблем нашого часу. Умови життя, які швидко змінюються, непередбачуваність соціально-політичної ситуації позначаються, крім усього іншого, на сфері міжособистісного спілкування і взаємодії людей. Психіка, свідомість сучасної людини формується і розвивається в умовах все більш зростаючого інформаційного потоку, в процесі взаємодії з різними групами людей. Все це спонукає особистість перебувати в стані перманентної готовності до численних соціальних взаємодій. Тому поява дедалі більшої кількості людей, що зазнають руйнівний вплив самотності, може здатися парадоксальною [5, с. 4].

Сучасні дослідження проблеми самотності представлені в працях О. Данчевої, С. Корчагіної, Ю. Кошелевої, А. Лібіної, М. Литвака,

Р. Немова, Н. Самоукіної, В. Сіляєвої, А. Хараша, Ю. Швалба, О.В. Данчевої, С. Вербицької, Є. Заворотних, І. Наталушка, Є. Неумоєвої та інших.

Для більш детального аналізу феномена самотності слід розглянути процес розвитку суспільства, в якому чітко виділяються передумови виникнення проблеми самотності.

Так, Ю.М. Швалб і О.В. Данчева розглядають різні історичні епохи. У минулому столітті тріумфували ідеї рівності людей, поширювалася ілюзія можливості загального братерства. Свідомість окремої людини була колективною й цілком визначалася належністю до соціальної групи: роду, племені, громади тощо, тобто проявлялася у формі «Ми-свідомість». У її рамках конкретна людина є тільки носієм і представником колективних родоплеменних уявлень, норм і цінностей. Тому один індивід ніколи не протистояв іншому індивіду як особистість. Протистояти могло тільки наше «Ми» – чужому «Вони». Природно, що в цій ситуації не відбувалося відчуження індивіда від своєї соціальної спільноти, так що самотність не існувала ані як соціальне, ані як психологічне явище. Тільки в античні часи починається поступова зміна в структурі свідомості та виникає її особлива форма – «Я-свідомість», яка все ще не є самосвідомістю особистості. Людина уявляє себе не чимось особливим і унікальним, а одним із багатьох типових осіб монолітного суспільства [12].

Так автори виокремлюють три основні культурно-історичні форми самотності:

1. Обряди, ритуали, випробування, виховання самотністю, які мали місце практично у всіх племен і народів. Майже в будь-якій традиційній культурі ми знаходимо ритуали «введення в самотність». Архаїчні, примітивні суспільства, де все життя людини протікає на очах одноплемінників, передбачають ряд ситуацій, коли людина має право залишатися самою, а також теми, про які не прийнято говорити і тим більше розпитувати. Такі обряди мали величезне психологічне значення. Вони були тим засобом, який дозволив людині, хай навіть у найбільш примітивній формі, осмислити й усвідомити себе. В той же час індивід відокремлюється не як самоцінна індивідуальність або особистість, а як представник роду.

2. Покарання самотністю, що виражалася у вигнанні з роду і прирікає покараного майже на вірну смерть. Порушення життєво

важливих для племен правил, табу у більшості первісних народів каралося або смертю, або вигнанням, причому друге покарання вважалося більш важким. Наприклад, релігія при порушенні основних догматів у всі часи використовувала інструмент відлучення від церкви і перекази анафемі. Аналогічно діє й будь-яка держава, вводючи за порушення законів покарання позбавленням волі. У соціальних групах типовими прикладами є широко вживані бойкоти, групові обструкції аж до суспільного остракізму. Всі методи спрямовані на те, щоб поставити індивіда в ситуацію фізичної та, головне, психологічної ізоляції. Тяжкість групового відчуження полягає в тому, що піддається осуду не просто той чи інший вчинок індивіда, а він сам як такий, його особистість, його власні моральні та культурні підстави вчинку. Це і є ситуація повної особистісної самотності.

3. Добровільне усамітнення окремих індивідів, відлюдництво. Відхід від мирських справ, самотність, що припускає внутрішню зосередженість і подолання в собі нижчих поривів, – невід’ємні характеристики відлюдництва. Закріплення такої форми в культурі призвело до того, що самота, самотність стали реально необхідною умовою повноцінного відокремлення, розвитку особистості, становлення індивідуальної рефлексивності та споглядальності, духовного збагачення та здатності до творчості. Самотність потенційно несе в собі можливість реалізації всього кращого, що приховано в людині. Але ця потенція стає дійсністю лише через одухотворення вищим сенсом. Відомі випадки, коли самотність призводила не до піднесення особистості, а навпаки – до її розпаду аж до клінічних проявів. Прикладом добровільного усамітнення є й сьогодні – це творчість письменника, художника, вченого. Ця самота балансує між бажанням створити щось корисне для суспільства та самотністю як необхідною умовою творчості [12, с. 162-170].

З описаних форм самотності можна зробити висновок, що вона може бути бажаною або вимушеною, супроводжуватися хворобливими переживаннями чи приносити задоволення.

Незважаючи на таке глобальне поширення самотності, існує різноманіття думок з приводу визначення характерних особливостей даного феномену. Як зазначає О.Н. Мухіярова, слово «самотність» виникає від слова «сам». Але бути самотнім не обов’язково означає бути самому. Можна бути наодинці і не бути при цьому самотнім, а можна бути самотнім і в натовпі [7, с. 7].

С.Г. Корчагіна визначає самотність як психічний стан, який відображає переживання своєї відокремленості, суб'єктивної неможливості відчувати адекватний відгук, прийняття і визнання себе іншими людьми [6, с. 137].

Є.М. Заворотних вважає, що самотність – це суб'єктивне переживання, яке позиціонує особистістю себе за шкалою «Я-один – Я не один», котре відносно не залежить від об'єму міжособистісних контактів, стану психічного здоров'я, домінуючого емоційного тону і визначається особистісними характеристиками людини [5, с. 6]. С.Л. Вербицька визначає самотність як психічний стан, який активізує емоційне переживання процесу взаємодії між суб'єктом і життєвою ситуацією та регулює міру внутрішньої та зовнішньої активності суб'єкта [1, с. 5].

Дані дослідження вказують на вивчення самотності з позиції суб'єктивного переживання, оскільки кожна людина по-різному може переживати та оцінювати даний стан. Існують протиріччя в оцінці характеру впливу самотності на життя особистості, оскільки з однієї сторони, розуміють деструктивний вплив самотності на особистість, а з іншої сторони – вважають необхідним етапом саморозуміння і самовизначення.

Огляд наукових праць з теми самотності дозволяє зробити висновок про багатовимірність підходів до вивчення цього явища. Базовою є погодженість стосовно її негативних аспектів та шкідливого впливу на психічне і на фізичне здоров'я.

Л.П. Гримак розглядає самотність як один із станів, який пов'язаний зі зниженням тонуусу нервової системи. Він вважає, що такі стани як, моногонія, самотність та «нічна психіка» викликається недостатньою зовнішньою стимуляцією організму [2, с. 123].

Самотність у його розумінні викликається недостатньою зовнішньою стимуляцією фізичного і соціального характеру. Втрата контактів з іншими людьми, довга самотність представляє для людини серйозний фактор фрустрації. Спілкуванні людини з собою особливо загострюється в умовах самотності. Відрізняють абсолютну та відносну самотність. Перша зустрічається порівняно рідко і, якщо виключити спеціальні експерименти, – часто буває внаслідок нещасних випадків (обвал на шахті, пригоди на безлюдній місцевості, на морі) [2].

Для відносної самотності життєвих передумов виявляється значно більше. За походженням форми відносної самотності

можуть бути самими різноманітними. Так, наприклад, в умовах відносної самотності відбуваються різні види професійної діяльності, коли спілкування з іншими людьми відбувається лише епізодично (льотчики-винищувачі, водії автотранспорту, космонавти). Про різні міри відносної самотності можна говорити а тих випадках, коли вона виникає під час порушення звичних комунікативних зв'язків. Буває, що людина за тими чи іншими причинами позбавлена соціального спілкування і протягом певного часу не може (не хоче) безпосередньо і повноцінно контактувати з іншими людьми (хвороба, критична ситуація, перебування у іншомовній країні). У цих умовах актуальність спілкування з собою значно збільшується. Загострюється необхідність самостійної критичної оцінки стану, правильності рішень, які приймаються, якості діяльності. Поза спілкування з іншими людьми, природно, стає значно складніше коректувати свій образ думок, вчинків, настрою [2, с. 129].

Отже, автор розглядає самотність у контексті спілкуванні, а саме як дефіцит спілкуванні з іншими людьми за різними причинами, що в свою чергу провокує бажання спілкуватися самим з собою.

Небезпека самотності полягає в тому, що для неї характерний елемент несподіваності. Часто люди навіть не представляють, що вона стане суттєвою стороною їх життя. Будучи невідповідними до даного переживання, вони спочатку губляться, а потім страждають від її болювих ударів. Самотність стає ще більше болісною, коли перетворюється на хронічне переживання. Тривала самотність виснажує життєві сили людини. Вона може сприяти виникненню почуття безнадії, підриваючи тим самим можливість плідно протистояти самотності. Все це стимулює виникнення зміни структури поведінки, котра в підсумку може стати пагубною для людини і суспільства [10].

О.А. Донченко та Т.М. Титаренко вивчали самотність крізь призму життєвої кризи. Авторки визначали, що за межами юнацького віку розвиток особистості ніколи не йде прямолінійною. Виникають не гладкі, а навіть драматичні переходи на новий змістовний чи мотиваційний рівень розуміння життя і його розподілу. Можливі прояви життєвої драми авторки розглядають в двох площинах: віковому та суто особистісному.

Однією із всеохоплюючих, включаючи широкий діапазон почуттів, думок, настроїв, характеру є драма самотності. Вони

розрізняють позитивний та негативний аспект самотності, та досліджують в більшій мірі саме негативну сторону самотності. Позитивна сторона пов'язана з тим, що у людини виникає бажання побути наодинці зі своїми переживаннями, почуттями, думками. Негативна сторона самотності викликана негативним збігом обставин, відходом у себе. Мова йде про психологічну самотність, котра супроводжується тяжкою емоційною незадоволеністю специфічної потреби людини у спілкуванні, у взаєморозумінні [4].

Повну фактичну самотність (не психологічну) людина переносить надзвичайно тяжко. Джошуа Слокам, котрий в 1895-1898 рр. один здійснив на шлюпці кругосвітню подорож, довгий час ще згадував: «...Огоргало почуття страху, а пам'ять працювала з жахливою силою. Усе погрожуюче і незначне, велике і мале дивно передувалося в пам'яті... Навіть уві сні він почувався самотнім» [4, с. 143].

Слід відмітити, що криза життя – це свого роду випробування людини на її соціальну і психологічну зрілість. Тільки пережив драму життя, людина знаходить впевненість в тому, що саме від неї залежить – бути чи не бути особистістю, яка творить своє життя [4].

Такий підхід до вивчення самотності дозволяє припустити, що самотність – це певна криза життя, драма життя, яка дозволяє людині (в ситуації благополучного вирішення) переоцінити все що, з нею відбувається, знайти нове рішення, яке задовольнить всі запити і сенс людського існування (власне).

Для виокремлення самотності як психологічного феномена слід відмежувати його від схожих понять. Більшість дослідників, розглядаючи феномен самотності, підкреслюють відмінності його від понять «самота» та «ізоляція». Ізоляція – це локалізація людини від соціального оточення, що більше визначається зовнішньою ситуацією, ніж внутрішнім переживанням. На відміну від ізоляції, самотність відображає розлад зі світом і з самими собою, супроводжуючись при цьому стражданнями, кризами. Ізоляція та самотність не є ідентичними поняттями ще й тому, що можна бути самотнім і не ізольованим від суспільства, а можна бути ізольованим і не переживати самотність. Самота як добровільна ізоляція також відрізняється від самотності. Летиція Енн Пепло, Марія Міцеліо і Брюс Мораш вважають, що люди можуть бути щасливими на самоті й не обов'язково перейматися емоційним станом самотності. вони вважають, що «... самотність – це складне

відчуття, що опановує особистістю в цілому – її почуттями, думками, вчинками» [10, с. 15].

Таким чином, самотність не може бути прирівняна до фізичного стану ізолюваності людини. Деякі дослідження самотності виявилися незадоволеними тому, що в них всі пізнання предмета зводилися до пізнання окремих його феноменів, наприклад ізоляції особистості. Значення ізоляції залежить від того, яким значенням людина наділяє цей стан. Часто ми припускаємо, що ізоляція повинна бути болісною. Саме тому, вона використовується як форма покарання для дітей і злочинців. Але інколи, до тривоги батьків і суспільства, ізолювані індивіди отримували задоволення від відокремлення, на відміну від почуття обділеності вони знаходили можливість для плідних відкриттів і навіть саморозвитку [8].

Ізоляція завжди передбачає предмет, котрий людина за тими чи іншими причинами добровільно або насильно вилучає з життя: суспільство в цілому, певну групу людей, специфічні умови буття і багато іншого. Самотність направлена на суб'єкт. Можна знаходитися в самотності, не будучи в ізолюваній самотності, на відміну від самотності об'єктивної ізоляції, яка відображає дисгармонійні відношення між «Я» і «ВОНИ», розлад зі світом, самим собою, які супроводжуються стражданнями. Прикладом ізоляції без самотності можна інколи вважати тюремне ув'язнення. Існують дані про те, що політичні ув'язненні, навіть, коли знаходилися в одиночних камерах, при твердій впевненості в правоті своєї справи і моральній підтримці однопідданих не відчували руйнуючого почуття самотності [6].

Ірвін Ялом виділяє три типи ізоляції особистості: міжособистісну, внутрішньоособистісну та екзистенційну. Слід відмітити, що він вважає, що саме міжособистісна ізоляція звичайно переживається як самотність, як ізоляція від інших людей. Внутрішньоособистісна ізоляція – це процес, за допомогою якого людина відділяє одне від одного частини себе самої. Екзистенційну ізоляцію автор розуміє як «прірву між собою та іншим, через яку немає мостів» [13, с. 2]. Саме знання про власну смерть змушує людину в повній мірі усвідомлювати, що ніхто не може покинути цей світ замість когось або з кимось.

Такий підхід розкриває екзистенційний контекст переживання самотності, але дана класифікація типів ізоляції зводить їх до переживання почуття самотності.

В протилежність стану ізоляції, котре є об'єктивним, зовнішньо обумовленим, самотність – суб'єктивне, внутрішнє переживання. Ізоляція може сприяти самотності, але не слід зводити ці поняття до одного феномену, оскільки таке зведення втрачає розуміння специфічних особливостей і складностей почуття самотності. Багато людей відчували болісну самотність не в ізоляції, а в певному співтоваристві, в кругу родини і навіть серед друзів [3].

Для того, щоб виявити фізичну ізоляцію, достатньо мати очі, але щоб виявити самотність, необхідно відчути самотність. Часто ми можемо почути, що самотність кожною людиною відчувається по-різному, однак при всій унікальності будь-якого даного переживання самотності існують певні елементи, які є загальними для всіх його проявів. Такі висновки були отримані під час спостереження за поведінкою самотніх людей. Одна з самих яскравих рис самотності – це специфічне почуття повного занурення в самого себе. Почуття самотності не схоже на локальні відчуття, переживання, воно цілісне, абсолютно всеохоплююче [6].

Дослідники виділяють ще й термін «усамітнення», як один з вимірів перебування на самоті. У науковій літературі традиційно протиставляється самотності як така, що акумулює всі позитивні моменти перебування на самоті. Усамітнення можна охарактеризувати як фізичну ізоляцію від інших, що не супроводжується неприємними емоційними проявами; «усамітнення – це стан перебування на самоті без відчуття самотності. Це позитивний і конструктивний стан взаємодії з собою» [8, с. 14].

Слід зауважити, що ряд науковців наголошують на корисності усамітнення для людини. Усамітнення надає простір для росту. Воно є важливим елементом глибокого мислення і читання. Також це спосіб вивчити і пізнати себе, набутти перспективи через рефлексію та внутрішній пошук.

Крім того, усамітнення є важливим аспектом інтимності; воно дозволяє людям мати «я», яким варто поділитися. Усамітнення надає чудову можливість насолоджуватись, наприклад, красою природи.

І.Ю. Наталушко у своїй статті наводить аналіз англomовних наукових праць проблеми самотності та усамітнення. Цікавим є той факт, що перебування на самоті може бути джерелом двох настільки суперечливих і, здавалося б, непов'язаних між собою

станів: самотності та усамітнення. Так, самотність завжди сприймається негативно, а усамітнення позитивним. Наприклад, на відміну від традиційних інтерпретацій понять, Н. Gazelle і G.W. Ladd використовують терміни «тривожне усамітнення як пасивний відхід («anxious solitude – passive anxious withdrawal») і «усамітнення через тиск однолітків як активне усамітнення («solitude due to peer exclusion – active solitude») для диференціації двох негативних типів усамітнення серед дітей. У той же час С.Е. Moustakas наголошує на позитивному потенціалі самотності; R.W. Larson М. Csikszentmihalyi і R. Graef використовують термін «одинокість» («aloneness»), що охоплює як самотність так і усамітнення [8, с. 14].

Силу впливу самотності на людину зауважили давно. Самотність, як обов'язкова умова, процедура, яка очищує чи навіть стиль життя – пустельництво, – було досить розповсюдженим явищем в ряді релігій. Воно представляло собою самоізоляцію, зречення світу, суспільства, родини, усамітнення в пустинних місцях. Дане явище характерне для давньосхідних релігій: буддизму, брахманізму, іудаїзму, так і для християнства, де пустельництво спочатку отримало розповсюдження в III-IV століттях у зв'язку з переслідуванням християн. Потім пустельництво стало добровільним подвижництвом в ім'я віри, як акт релігійного самовдосконалення [2, с. 135].

Здавалося б, що в наш час, який ознаменований міжпланетними польотами і загальною комп'ютеризацією, давно вже зникли духовні передумови для пустельництва як стилю життя. Тим не менш у виключених випадках такого роду явищ, відбуваються і в наші дні.

Пролити світло на причину пошуків самотності, життя в ізоляції від суспільства можуть допомогти висловлювання чотирьох молодих людей (двоє з них з університетською освітою), які поселилися в якості промисловців на півдні Таймиру. Обрана ними професія, просто жити в цих вкрай віддалених місцях вимагає від людини щоденної повної самовіддачі, тяжкої праці, стійкості. Пояснюючи причину, яка побудила їх посилитися в цих місцях, у відриві від цивілізації, один з молодих хлопців говорить, що їм як раз і подобається таке життя: просто жити, «добувати хліб свій у поті лица свого». Людство, на думку молодих людей, дуже багато робить безглузлого і навіть шкідливого. Серед усієї привичної

мішури і рутини життя, тиск некритично присвоєних стереотипів важко побачити себе [2, с. 137].

Дослідження позитивного та негативного аспектів самотності простежується у наукових роботах сучасних дослідників.

Так, О.В. Неумоева говорить про те, що за певних умов (усвідомлення самотності, активна позиція по відношенню до неї, досвід подолання труднощів, вмотивованість самотності) негативні прояви самотності можуть придбати позитивний характер. Підставами для типологізації суб'єктивної самотності є: особливості сприйняття самотності і свого ставлення до неї (негативне і позитивне); причини самотності (зовнішні фактори та обставини, особистісний вибір). У відповідності з даними підставами нею були виділені і описані такі типи самотності: суб'єктивна негативна, обумовлена особистісним вибором (інтернальна негативна); суб'єктивна негативна, обумовлена зовнішніми чинниками (екстернальна негативна); суб'єктивна позитивна, обумовлена зовнішніми чинниками (екстернальна позитивна); суб'єктивна позитивна, обумовлена особистісним вибором (інтернальна позитивна) [9].

У працях С.Г. Корчагіної представлено самотність як психічний феномен, який являє собою переживання людиною суб'єктивної неможливості або небажання мати адекватний відгук і прийняття себе іншими людьми. Ці переживання можуть мати як негативне (відчуження), так і позитивне (вивільнення, усамітнення) суб'єктивне забарвлення. Також дослідниця запропонувала видову класифікацію самотності (відчужена самотність, самовідчужена самотність, усамітнення). Інтерпретація кожного виду зводилася до наступного [6].

Якщо в особистості переважає тенденція до відокремлення, відмічала С.Г. Корчагіна, то наслідком буде відчуження людини від інших людей і переживатися стан відчуженої самотності. Проявляється даний стан самотності у формі збудливості, тривожності, циклотимності, низької емпатії, нездатності до співпраці у конфліктних ситуаціях і схильності їх уникати, підозрливості і залежності людини у міжособистісних стосунках.

Результатом надмірної ідентифікації людини з іншими людьми, є відчуження від власного «Я», неможливість особистісного відокремлення, що може переживатися як стан самовідчуженої самотності. Цей стан зумовлений відсутністю ідентифікації із

самим собою і проявляється через підозрілість у міжособистісних стосунках, поєднанні суперечливих особистісних і поведінкових характеристик: супротив і пристосування у конфліктних ситуаціях, наявність всіх рівнів емпатії, збудливості, тривожності та емотивності характеру [6].

С.Л. Вербицька досліджує самотність з позиції патернів поведінки і стану особистості. Вона виділяє деструктивний характер переживання (неприйняття свого стану) та конструктивний (позитивне ставлення до життя, до себе). Таким чином, образ самотньої людини визначається в патернах закритості, пасивності та слабкості. Стан самотності супроводжується конструктивними або деструктивними переживаннями. Таким чином, вибір стратегіє поведінки забезпечує трансформацію негативного переживання в позитивне і наступне його подолання [1].

Є.М. Заворотних у своєму дослідженні виділяє три рівня самотності як суб'єктивного переживання: негативна самотність (низький рівень); комфортна самотність (середній рівень); деструктивна самотність (високий рівень) [5].

Вона доводить що самотність як суб'єктивне переживання відносно незалежне від об'єму і характеру міжособистісних контактів людини і визначається її особистісними характеристиками. Так наприклад, особистість, яка має власну сім'ю, яка включена в широкую систему соціальних зв'язків, з соціальної точки зору не являється одинокою, та протягом життя вона стикається з даним почуттям.

У роботах Є.М. Заворотних розкрито роль суб'єктивної оцінки людиною власної самотності, на основі наявного власного досвіду. Дослідниця наголошувала, що самотність, як суб'єктивне переживання, може бути схарактеризована наступними чинниками: емоційна зрілість, суб'єктивний контроль, невротизація особистості, осмисленість життя. Діагностування видів самотності, як суб'єктивного переживання, авторка пропонувала проводити за наступними критеріями: суб'єктивна оцінка сили прояву самотності, ступінь визнання самотності (рівень і характер психологічного захисту) та емоційне забарвлення (характер емоційного забарвлення) самотності [5].

Авторка доводить, що самотність як суб'єктивне переживання позиціонується особистістю за шкалою «Я один – Я не один», являється відносно незалежним від особливостей міжособистісних

контактів, психологічного здоров'я, емоційного тону, а в більшій мірі залежить від індивідуальних особливостей особистості. Тому, кожна людина може по-різному переживати дане почуття, в кожній людині є свій комфортний рівень самотності, який не має негативного впливу на її внутрішній стан, почуття та відносини з оточуючими.

Таким чином слід відмітити, що самотність являється однією з найбільш актуальних проблем і в той же час найбільш складною в плані дослідження. На сьогоднішній день більшість дослідників розглядають самотність як суб'єктивне переживання, виділяють позитивний та негативний контекст даного стану з позиції різних підходів.

Самотність не завжди є результатом психологічного зриву, недоліком у розвитку особистості. Навпаки, вона може бути одним з необхідних умов її самовдосконалення у тісному і постійному спілкуванні з природою і собою. Але завжди це для людини випробування важким станом, стресовою ситуацією. В будь-якому випадку метою спілкування з собою в таких станах повинна бути переоцінка власних психологічних установок. Людині просто необхідно періодично знаходити нові чи зміцнювати старі точки внутрішнього опору, переорієнтовуватися, перебудовувати систему значимих цілей, переключати на інші сфери самореалізації (творчість, зміна професійного статусу).

Література

1. Вербицкая С.Л. Социально-психологические факторы переживания одиночества: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 – социальная психология / С.Л. Вербицкая. – Санкт-Петербург, 2002. – 19 с.
2. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.
3. Джонг-Гирвельд, Д. Типы одиночества Текст. / Д. Джонг-Гирвельд, Д. Раадшелдерс // Лабиринты одиночества: сб. науч. тр. – М. : Прогресс, 1989. – С. 301-319.
4. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – 2-е изд., доп. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
5. Заворотных Е.Н. Социально-психологические особенности одиночества как субъективного переживания: дис... канд. психол. н. / 19.00.05 – социальная психология. – Санкт-Петербург, 2009. – 254 с.
6. Корчагина С.Г. Генезис, виды и проявления одиночества / С.Г. Корчагина. – М. : МПСИ, 2005. – 196 с.

7. Мухиярова Е.Н. Переживание одиночества в зрелом возрасте: гендерный аспект / Е.Н. Мухиярова: дис.. канд.. психол. н. / 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Санкт-Петербург, 2006. – 192 с.
8. Наталушко І.Ю. Самотність та усамітнення через призму творчості / І.Ю. Наталушко // Практична психологія та соціальна робота. – № 3. – 2008. – С. 13-18.
9. Неумоева Е.В. Одиночество как общественно-историческое явление и как явление индивидуальной жизни // Гуманитарный вектор. Вестник Забайкальского отделения Академии гуманитарных наук. – № 1-2(10-13). – 2002. – Чита: ЗабГПУ. – 2004. – С. 23-29.
10. Пепло Л. Е. Теоретические подходы к одиночеству / Л. Е. Пепло, Д. Перлман // Лабиринты одиночества: пер. с англ., сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989.
11. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 27-34.
12. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: Социально-психологические проблемы / Ю.М. Шваб, О.В. Данчева. – К.: Украина, 1991. – 270 с.
13. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия [Электронный ресурс] royallib.ru/book/irvin_yalom/ekzistentsialnaya_psihoterapiya.html.

ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

А.А. Юсифова

Дума о Культуре есть Врата в Будущее...
Николай Рерих

Развитие понятия «личность» обусловлено ходом многовековой истории человечества, истории развития духовной и материальной культуры, человеческого общества с учетом обычаев, традиций, этнических культур, национального сознания. Особенно, если рассматривать это развитие в интеллектуальном, нравственном, социальном и других аспектах.

В центре исторического развития оказывается человеческая личность, которая одновременно выступает в роли объекта, как продукта истории развития человечества, и в роли субъекта, осуществляющего обратное влияние на ход истории [2]. Кроме того, если рассматривать личность с точки зрения теории культурно-исторического развития высших психических функций, предложенной Л.С. Выготским, то для личности свойственно использование предшествующих достижений человечества, накопленного многовекового опыта для дальнейшего совершенствования [14].

История культуры взаимосвязана и переплетена с историей личности, недаром уровень культурных и социально-экономических достижений общества отдельных государств влияет на психологию людей, живущих в этих странах.

В настоящее время в психологической науке сложилась ситуация разнообразия взглядов и использования разносторонних подходов к изучению личности. В какой-то мере подобная ситуация отражает проблему, существовавшую всегда, а сейчас ощущаемую наиболее остро, проблему формирования гармонично развитой личности, стоящей перед обществом, а также психологией, педагогикой, социологией и другими науками. Особенно остро проблема формирования гармонично развитой личности выделяется в условиях социально-экономической нестабильности, которые непосредственно влияют на становление системы духовных и моральных ценностей, на развитие нравственных качеств. В данной ситуации важен подход к изучению личности с учетом того неповторимого сочетания психологических особенностей, характеризующих ее как индивидуальность.

Личностные особенности определяют круг эстетических вкусов и идеалов, влияют на характер и динамику процессов восприятия прекрасного, и в то же время художественные влияния на психику человека усвершенствуют, обогащают его личность.

В процессе развития личности искусству принадлежит значительная роль, так как искусство является отражением общественного бытия, формой общественного сознания. Особенности художественно-образного отражения действительности обеспечивают многостороннее глубокое познание, целостное отражение человеческих характеров, позволяют уловить неповторимое своеобразие личности, погружаться в ее внутренний

мир, исследовать диалектику души, передавать сложные психические состояния: «...эмоции искусства суть разумные эмоции» [15, с. 201].

Эвристическая составляющая искусства стимулирует формирование творческой личности, что кардинальным образом влияет на характер осуществления деятельности личностью, как субъектом этой деятельности. Это является одной из общественно важных социальных функций искусства.

Одним из признаков XXI в. является Культура Большого Дизайна [51, с. 221], направленная на органичное развитие гуманитарных способностей личности и способностей к точным и естественным наукам. Это свидетельствует в пользу искусства как фактора, обеспечивающего формирование разносторонней, гармонично развитой личности, направленного на усовершенствование сферы чувств, интеллектуальных качеств, а также личности в большинстве ее проявлений и взаимоотношений: «жизнь без искусства не формирует и не воспитывает человека целостного, многосторонне и гармонично развитого» [18].

Понятие «личность» является уникальным, поскольку в качестве научной категории объединяет все психологические феномены, позволяя изучать их с точки зрения единого целого. Можно рассматривать личность с точки зрения разных направлений, разных теоретических концепций, пытаться выявить определенные структурные характеристики. Но обязательно, на наш взгляд, следует учитывать три основные положения, сформулированные С.Л. Рубинштейном для понимания психологии личности: во-первых, «...личность... одновременно и предпосылка, и результат ее деятельности»; во-вторых, «...основные свойства при всем их разнообразии, отличии и противоречии, взаимодействуя одно с другим в конкретной деятельности человека и проникая одно в другое, объединяются в единстве личности»; в-третьих, «психический облик личности... определяется реальным бытием, действительной жизнью человека и формируется в конкретной деятельности» [46, с. 516-517].

Одним из условий современной науки является использование системно-структурного принципа, как одной из базовых научных методологических основ, для изучения любой проблематики, а тем более проблематики, касающейся вопросов личности. Рассмотрение любого психологического явления в преломлении этого принципа заключается в изучении его связей с составляющими подсистемы или

подсистем, в которые оно включено, с обязательным анализом закономерностей объединения этих подсистем в макросистему, т.е. с учетом многомерности, иерархичности организации психики. Согласно системно-структурному принципу, психика является сложной системой взаимосвязанных элементов, таких как память, воля, мышление, воображение и др., которые рассматриваются как составляющие элементы целого. Психика выступает при этом как особенная открытая система с обратными связями на разных уровнях взаимодействия: организма с более широкой биологической системой, личности с культурно-историческими ценностями общества и предметного мира [44, с. 52]. Одной из функций системы является гармоничное согласование всех уровней регуляции взаимодействия личности с окружающим миром. Согласно системному основанию, понятие «личность» рассматривается современной наукой таким образом: «Человек как индивид, личность, индивидуальность – компонент многих подсистем общества; многообразие подсистем и сторон, в которые личность включена, определяет и многообразие ее свойств» [44, с. 385].

Системное понимание личности, на наш взгляд, является логическим результатом развития учений о личности как зарубежных авторов (теории личности А. Адлера, Г. Айзенка, У. Джемса, Р. Кеттелла, Ф. Лерша, А. Маслоу, Г. Олпорта, З. Фрейда), советских (Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Г. Ковалева, А.Ф. Лазурского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова), так и украинских психологов (Г.С. Костюка, П.М. Пелеха, В.В. Рыбалки).

Постепенно складываются взгляды на личность как открытую систему, что происходит благодаря трудам У. Джемса, Г.С. Костюка, Ф. Лерша, А. Маслоу, Г. Олпорта и др. Логическим результатом развития персонологии является пятифакторная модель личности (раскрытая и обоснованная в работах Л.Р. Голдберга, О.Т. Джона, А. Комрея, Р. МакКрея и П. Косты, Н. Такемото, Дж. Уиггинса), которая представляется, как открытая система, благодаря ее обратным связям с окружающим миром, а также благодаря наличию такого фактора, как «открытость личности», связанного с творчеством, самоусовершенствованием и т.п. [6; 7, с. 76].

Понимание личности как открытой системы является результатом исторического развития. В XX ст. в социальной теории К. Поппера («Открытое общество и его враги») появился термин

«открытость» как политическая и социальная характеристика, которая отдает надлежащее образованным отношениям и связям, без которых невозможно полноценно охватить изучаемый объект. Открытое общество – это общество, которое «освобождает критические способности человека» [42, с. 61]. Обоснованная представлениями К. Поппера о науке эта идея постепенно распространилась и на личность, которая как структурно-системное образование функционирует в мире внутренних явлений, межличностных отношений, в процессе деятельности, в мире разнообразных достижений и т.д. И рассматривать личность отдельно от взаимодействий между этими сторонами жизни означало бы односторонне представлять ее и, возможно, эмпирически вернуться более, чем на сто лет назад. Достижением двадцатого века кроме учения об открытом обществе К. Поппера, стало учение о ноосфере академика В.И. Вернадского. Именно эти пространства являются сферой существования личности, которая естественно, будучи единой согласованной системой, включается в другие системы [4, с.68] и становится их органичной подсистемой, выходя на качественно новый уровень жизнедеятельности.

Академик В.И. Вернадский представлял мир соответственно своей концепции антропокосмизма, согласно которой природная (космическая) и человеческая тенденция развития объединяются в единое целое. Ключевым в его теории стало понятие «ноосфера», введенное французским математиком и философом Э. Ле-Руа в сотрудничестве с П. Тейяром де Шарденом. Человечество, постепенно развиваясь, преобразовывает природу, и ноосфера становится новым пространством для жизнедеятельности новой развитой личности [9]. Новый взгляд на уровни отражения с точки зрения теории П. Тейяра де Шардена пролонгирует эволюцию на духовный, феноменологический уровень развития [53].

В.А. Моляко говорит о системе «человек – мир», включая в эту систему одаренность [30]. С.Д. Максименко подчеркивает открытость психики индивидуума как системы «Я – Ноосфера» [26]. Л.П. Шеремет на примере музыкальной формы доказывает наличие внутренней открытости произведения искусства, требующего обязательного личного отклика. Музыкальная форма при наличии ее определенной целостности имеет свойство открытости, что подчеркивается специфическими выразительными средствами: «Музыка как действенное средство утверждения ее в

процессе жизнедеятельности личности реализуется только тогда, когда действует как развернутая функциональная структура, т.е. как музыкальная культура» [58, с. 283]. Причем, подобный вывод можно экстраполировать и на другие виды искусства – различие будет заключаться только в специфике выразительных средств.

Исследователи особенностей человека искусства называют как определяющие в первую очередь такие качества как талант, творчество, трудолюбие, терпение, требовательность [38]. Много преподавателей музыки акцентируют внимание на общей культуре, ведь привлечь внимание слушателя может лишь образованный человек, наполненный внутренним содержанием. А еще яркая индивидуальность, та уникальная неповторимость, которая отличает человека от всех других. В данном случае можно вспоминать о стиле жизни А. Адлера, индивидуации К.Г. Юнга, эго-идентичности Э. Эриксона, позитивной свободе Э. Фромма, самоактуализации А. Маслоу. Но именно индивидуальность, которая не всегда оказывается представленной в системе межличностных отношений, иногда не такая решающая для оценки личности, является такой важной для музыканта. По мнению Г.Г. Нейгауза, чем глубже интеллект, чем ярче индивидуальность художника, тем большую радость дарит он людям и тем легче осуществляется его техника [34, с. 16-30].

Вообще всю жизнь человека, направленную на полезное и эффективное взаимодействие с окружающим миром, можно представить как творческий процесс: «В пояснении причин и движущих сил, которые организуют наш собственный жизненный путь, мы привыкли ссылаться на так называемые «объективные условия». При этом мы как бы специально забываем о собственном художестве, о том, что все те психологические игры и жизненные сценарии, которые мы разыгрываем на подмостках сцены, называемой жизнью, мы пишем и формируем сами» [49, с. 432]. Решающим в этой области мы считаем нахождение своего собственного индивидуально-неповторимого «Я». И именно творчество может стать средством этого поиска. Театральному режиссеру Е. Гротовскому принадлежит высказывание: «Почему мы интересуемся искусством? Оно помогает преодолеть наши границы, превзойти собственные ограничения, заполнить пустоту, создать нас самих...» [19, с. 618]. Искусство помогает посмотреть на мир, на себя с другой стороны, и потому переосмыслить, а

потом, возможно, и изменить существующее положение дел. Иногда личность, изменяя деятельность, меняет саму себя.

Разные виды искусства при их специфических, неповторимых особенностях имеют много общего между собой. Влияние занятий искусством на формирование и развитие личности можно проследить на примере музыки. Существуют различные взгляды на происхождение музыки. Примечательно то, что теории происхождения музыки можно рассматривать как своеобразные уровни эволюции человечества от биологических форм к духовным идеалам: теория полового отбора Ч. Дарвина (происхождение музыки из ритуала брачного ухаживания), эмоциональной речи Г. Спенсера (изменение речевой интонации, ритмики, темпа, пауз под влиянием эмоций), трудовой теории К. Бюхера (развитие пения и музыки из ритмических вокальных и инструментальных звуков, которыми люди в древности сопровождали коллективные трудовые процессы, чтобы достичь согласованности в действиях), общения на расстоянии К. Штумпфа (изменение речи при общении на расстоянии как предпосылка появления пения), сверхъестественного языка С. Нэйдела (перенесение жизненного опыта в некие необычные формы) и др. [11, с. 227-232].

Музыка вызывает эмоциональный отклик благодаря установлению ассоциативных связей с другими звуками или идеями, несущими эмоциональную нагрузку. Музыкальный язык состоит из звуковых комплексов, которые подобно сенсорным эталонам [31, с. 213-214] вызывают эмоциональный, перцептивный, когнитивный отклик слушателя. Причем типы ассоциаций также выстраиваются в восходящие уровни от простого к более сложному: прямые звуковые ассоциации (пение птиц, звук шагов, шум дождя, журчание ручья), реагирование на которые не требует предварительного обучения; кросс-модальные ассоциации или аналогии (метафорическая репрезентация обычно пространственная или визуальная); обусловленные ассоциации на обучение (ассоциации между слышанными ранее музыкальными произведениями и событиями, происходившими в то же самое время) [11, с. 236-240].

Понимание содержания как носителя определенной информации, предполагает наличие знаковой системы, как посредника в передаче этой информации при помощи

соответствующих символов. Таким образом, целиком обоснованной является аналогия, проведенная В.В. Медушевским между речью и языком музыкальных произведений. Эту идею подтверждает мысль, высказанная А.А. Потебней, что музыка и живопись также являются формами объективации мысли, хоть внелингвистическими, но производными от языка [43; 23, с. 123].

Рассматривая музыкальное произведение как семиотический объект, В.В. Медушевский акцентирует внимание на том, что музыкальное произведение «имеет двойную материально-идеальную природу: он фиксируется в звучании и потому чувственно воспринимается. В то же время при помощи этой материальной формы транслируются духовные сущности музыкального искусства» [29, с. 9].

Знаковую систему музыки В.В. Медушевский называет музыкальным языком, складывающегося из системы выразительных средств или же музыкальных знаков, которые он определяет «специфическим образом оформленное материальное акустическое образование, которое выполняет в музыке такие основные функции: пробуждение представлений и мыслей о явлениях мира, выражение образно-эмоционального отношения, действия на механизм восприятия, указания на связь с другими знаками» [29, с. 10].

Формы существования музыкальных знаков, которые находятся в иерархических взаимосвязях между собой, разные: в реальных звучаниях – и в психике людей; активно (в процессах сочинения и восприятия) – и пассивно (в памяти). Входя в систему музыкального языка, знак объединяется с соответствующим значением, а в системе же конкретного музыкального произведения он несет нагрузку целостного смысла.

Музыкальный язык является предметом острых споров, поскольку, по мнению одних ученых, его знаки не имеют четко фиксированного значения, другие называют его лишь специфической семиотической системой, третьи по-своему трактуют понимание знака и значимой единицы, что дает им возможность все-таки обосновать ее закономерности с позиций языковых отношений [41, с. 10].

Музыкальный язык представлен как система сенсорных эталонов, каждый из которых отличается обобщенным, категориальным характером. Считается, что подобная организация

обобщенных эталонов очень экономна, поскольку внутреннее разнообразие этой системы намного меньше разнообразия воспринимаемой музыки.

По мнению В.В. Медушевского, музыкальные знаки выполняют как коммуникативную, так и семантическую функции. Коммуникативная заключается в объединении в единое целое внутренней организации произведения, психологических механизмов восприятия и особенностей социального бытия музыки. Семантическая же функция проявляется в структуре содержания и в способах материального воплощения художественной мысли, или же говоря другими словами, каждый музыкальный знак и своеобразное их объединение несут в себе полную смысловую нагрузку, связываясь с соответствующим значением или значениями [29]. Но каждое музыкальное произведение, будучи носителем определенной информации, определенного содержания, представлено в сознании как целостный художественный образ.

Среди видов музыкальной деятельности выделяют деятельность восприятия музыки (как ее называет Н.А. Ветлугина) или музыкально-слуховая деятельность (по Л.Л. Бочкареву), музыкальное исполнительство, музыкально-познавательная деятельность, также Н.А. Ветлугина определяет как отдельный вид творческую продуктивную деятельность (к которой в другой литературе добавляют и исполнительство), Л.Л. Бочкарев выделяет композиторское творчество, а в музыкально-методической литературе упоминается еще и общественно-полезная деятельность [56, с. 11].

Работа над тем или иным музыкальным произведением связана с осознанием определенной образной сферы, размышлением над развертыванием содержательной линии, над логикой чувств (как это парадоксально не звучит), над закономерностями и художественными средствами, над стилевыми особенностями. При этом невозможно оставить вне внимания личность исполнителя, особенности его эмоционально-чувственной сферы, характерологические, психодинамические качества, ценностные ориентации, чему благоприятствует ситуация индивидуальных занятий. Таким образом, можно сказать, что в музыкальном произведении звучит Личность с ее беспокойствами, волнениями, переживаниями, предпочтениями, стремлениями, идеями, помыслами.

Музыкальные образы представляют собой своеобразный проективный материал, транслирующий личность исполнителя. Причем восприятие музыки, склонность к выбору тех или других мелодий для прослушивания и исполнения зависит не от наличия или интенсивности той или иной характерологической черты, а от своеобразного сочетания личностных качеств, являющихся определяющими в области музыкальных вкусов, влияющих на динамику процесса восприятия. Например, в одном из исследований при помощи Личностного опросника Р. Кеттелла было выявлено, что смелые, экстравертированные, уверенные в себе подростки с низким уровнем рассудительности отдают предпочтение радостной, жизнеутверждающей теме 40-й симфонии В.А. Моцарта; пессимисты с низким уровнем самоконтроля, повышенной нервной напряжённостью и низким уровнем рассудительности выбирают лирико-драматический 2-й концерт С.В. Рахманинова для фортепиано с оркестром; дети с высоким уровнем нервной напряженности, зависимости от окружающих, неуверенные в себе, с низким уровнем рассудительности, повышенной мечтательностью, низким уровнем самоконтроля, склонные к добросовестности отдают предпочтение созерцательно-рассудительной Хоральной прелюдии И.С. Баха; смелые, неуверенные в себе пессимисты с низким уровнем рассудительности выбирают лирично-печальный шопеновский вальс.

Наиболее благодатной почвой для воспитания эстетических вкусов является развивающаяся личность ребенка: «человек овладевает и родным языком и азбукой музыкальной культуры – способностью воспринимать, понимать, чувствовать, переживать красоту мелодии только в годы детства. То, что было утрачено в детстве, очень сложно, почти невозможно наверстать в зрелом возрасте» [52, с. 31].

Музыкальное воспитание не ограничивается только развитием отдельных способностей, а предполагает как комплексное развитие общей музыкальности, так и формирование личности в целом.

Искусство выступает как источник познания, духовного обогащения, формирования кругозора, что помогает построить систему ценностей, имея способность давать целостную картину мира. Знакомство с эстетикой предполагает художественное творчество, необходимыми компонентами которого является свобода воображения, фантазия и интуиция, широта кругозора, стремление к всестороннему познанию бытия.

Включение ребенка в разные виды музыкальной деятельности благоприятствует тому, ученик постигает большое количество произведений разных эпох, разных стилей, разного характера, формирует его музыкальную культуру, музыкальные вкусы, осуществляет своеобразный «поиск себя», дает возможность оценить разные характеры и настроения и найти неповторимые свои, что непосредственно связано с формированием личности.

Человек Музыкальный (Homo Musicus) – это словосочетание стало популярным в последние годы XX в. с легкой руки музыковедов, музыкальных психологов и преподавателей. Действительно обстоятельное изучение личности, как «человека от искусства», да еще и с использованием одного из основополагающих в отечественной психологии деятельностного подхода дает основание для утверждения о существовании так называемой «музыкальной психики», или, говоря более научно консервативно, о наличии психологических особенностей личности, включенной в деятельность, связанной с оперированием музыкально-слуховыми образами.

Вполне логично, что использование понятия Homo Musicus вызывает упоминание о понятии Homo Sapiens. Общеизвестно, что Человек Разумный, назвав себя таким образом, «...отделил себя от животного мира и первобытной, прадавней дикости...», акцентируя внимание на умении мыслить как на основе цивилизации [41, с. 6]. По мнению современных ученых, Homo Musicus старше Homo Sapiens: «Искусство и музыка старше науки и старше мышления: в искусстве человек выражает свое отношение к природе и жизни, в искусстве жизнь растворена в чувстве и соединена с ним неразрывно – искусство как творческое самовыражение человека и способ его взаимодействия с миром возникло раньше абстрактного мышления и раньше наук... человек, который хотел сформировать свое мышление естественным образом, который хотел вернуться к психологическим истокам мышления..., обязательно должен был обратиться к музыке» [24, с. 435-436].

Вообще музыка занимала какое-то особенное место среди наук и искусств: древние греки считали, что музыка, подчиняясь гармонии небесных сфер, содержит в себе законы космоса, неотъемлемым атрибутом церковных богослужений «мрачного Средневековья» была музыка, построенная по определенным, жестко установленным канонам (кстати, именно в церковной музыке

появилась система нотации, такая уникальная система кодирования звуковых конструкций, которая позволяла письменно сохранять музыкальное произведение), именно музыка входила в состав *Septem artes liberalis* европейских университетов. Но постепенно «прагматический подход» к образованию вынудил музыку «сдать свои позиции». А что дальше? По мнению Д.К. Кирнарской, индустриальную и пост-индустриальную эпохи можно назвать триумфом научной мысли, подготовленным всем предыдущим развитием образования. Но со временем, во 2-й половине XX в., общество столкнулось с «механизацией», «формализацией» «исполнительского» мышления, лишенного творчества. Человечество как будто потеряло «вкус к креативу», выбирая преимущественно образно говоря «жизнь в режиме экономии». А перспектива довольно печальна – это возможность потери творческого потенциала: «...человек, который не мыслит себя как самостоятельную духовно-творческую единицу, перестает продуцировать идеи, прекращает быть двигателем культурного и цивилизованного роста» [24, с. 437-438].

Музыку традиционно в первую очередь связывают с эмоциями и чувствами: «Музыка – самый эмоциональный из видов искусств. Основой музыкального языка, который многогранно воздействует на эмоциональную сферу человека, является система музыкальных интонаций. Музыкальные интонации представляют собой аналогии эмоциональных состояний человека» [54, с. 72]. Иногда, впадая в крайности, «пионеры музыкальной психологии» сводили содержание музыкального произведения к одним только эмоциям и чувствам. Но, действительно обогащая эмоционально-чувственную сферу личности, в музыке оказываются задействованными все без исключения психологические процессы и психологические свойства личности. Уже не является общепринятым мнением, что искусство формирует только лишь чувства и нравственные качества, тогда как наука развивает познавательные способности [32, с. 24].

Изучение каждого психологического феномена относительно музыкальной деятельности – это отдельная большая тема, но если кратко упоминать те положительные качества, которые приобретает индивид, проявляя именно этот вид активности, то можно заметить, что это одно из тех занятий, требующих максимального уровня развития сосредоточения, распределения и переключения

внимания. К.С. Станиславский считал, что «творчество – это, прежде всего, полное сосредоточение нашей духовной природы», а Е. Гофман отмечал, что «сосредоточение – это первая буква в словаре успеха» [38, с. 115]. Нередко именно в отношении музыкантов вспоминают о «многоканальности восприятия» и «расщеплении» внимания [24, с. 443]. В процессе музыкальной деятельности наблюдается заметное снижение порогов слуховой и тактильной чувствительности, а через механизмы синэстезии и других органов чувств. Восприятие как обязательно активный процесс, во время которого предполагается «вторичное создание» слушателем, зависит от приобретенного жизненного опыта. По определению Е.В. Назайкинского, «музыкальное восприятие есть восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми располагает музыка как искусство, как особенная форма отражения действительности, как эстетический феномен» [33; 54, с. 72]. Но содержание музыки воплощено в специфической форме, в «исторически разработанную, глубоко обоснованную логическую систему, которая учитывает характер звуковысотных отношений, длительность звучания во времени, динамику, тембровую окраску и т.п.», ведь знание языка искусства и предварительная подготовка благоприятствуют восприятию музыки, но и без этого человек может интуитивно чувствовать содержательное наполнение произведения. Хотя научные разработки этой темы представляют этот процесс как сложный и многоуровневый. По А.Г. Костюку, «...процесс восприятия музыки необходимо рассматривать... как осуществление многоуровневого «блока» познавательных, мыслительно-чувственных программ, «стратегий», заданных музыкой как объектом восприятия (прежде всего, ее идейно-художественным замыслом) и определенными к ней требованиями слушателя» [54, с. 81]. Таким образом, задействуются все уровни когнитивной сферы в единстве с эмоционально-чувственной и процессами регуляции деятельности.

Существование музыкального мышления – вопрос противоречивый, поскольку это понятие прочно закрепилось в музыкально-методической литературе, но у ортодоксальных ученых оно все еще вызывает скептическое отношение. Но сложно себе представить сочинение музыки, исполнение, восприятие, а, тем более, анализ музыкального произведения без осуществления мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение,

абстрагирование, обобщение, классификация [46, с. 324-328]. Материал только лишь необычный, ведь чаще всего мы оперируем мыслями, воплощенными в вербальную форму, а тут слуховые образы, звуковые конструкции, закодированные в нотные знаки, воплощенные в интонации, которые вызывают еще и эмоциональный отклик. Л.И. Дыс определяет музыкальное мышление как «процесс моделирования системы отношений субъекта к реальной действительности, который реализуется в интонировании» [54, с. 100].

Музыкальная память – по мнению А.Д. Алексеева, это «понятие синтетическое, которое включает слуховую, двигательную, логическую, зрительную и другие виды памяти» [54, с. 93]. При этом занятия музыкой предстают как универсальная деятельность, тренирующая столько видов памяти одновременно.

Невозможно представить себе решение творческого задания без художественного воображения, которое «...заключается в том, чтобы уметь создавать новые образы, способные быть пластическим носителем идейного содержания...» [54, с. 109]. Что же касается требований новизны – надо «создать новую ситуацию не путем нарушения, а при условии сохранения основных требований жизненной реальности» [54, с. 109].

Благодаря возможности преобразования индивидуальных эмоций художника в эмоции, переживания многих людей, музыка играет общественную роль, вознося общение, опосредованное исполнителем, на наивысший общественный уровень. Включение учащихся в разные группы (групповые занятия теоретических дисциплин, хоровые и оркестровые репетиции, участие в сборных концертах) благоприятствуют развитию общения со сверстниками, преподавателями, с детьми другого возраста. Участие в концертах и фестивалях, успехи и неудачи на конкурсах формируют самооценку учеников, проверяют на прочность мотивы и установки.

В любой деятельности решающим является ее мотивационно-волевой аспект. Как известно, мотивационная сфера личности представляет собой сложную иерархически согласованную систему разнонаправленных мотивов, и успех деятельности определяется направленностью и регулятивными компонентами этой деятельности, что требует от личности умения согласовывать функционирование этой системы и достичь цели с желаемым результатом.

Среди музыкантов можно встретить людей разных типов темперамента. Но иногда среди требований к профессионально-исполнительской деятельности можно встретить довольно противоречивые данные: это наличие повышенной чувствительности, что свойственно представителям слабого (а именно меланхолического темперамента), и способность к высокой продолжительной выносливости, что является признаком значительной силы нервных процессов [50].

По поводу характерологических особенностей можно отметить, что нередким явлением среди музыкантов есть наличие определенной акцентуации. А также им свойственен широкий репертуар характерологических проявлений благодаря знакомству с широким спектром художественных образов.

Успешность музыкальной деятельности, как и любой другой, определяется наличием соответствующих способностей, «комплекса музыкальности» (как его принято называть), что «...представляет собой многоуровневую систему собственно музыкальных... способностей, ответственных за формирование художественного музыкального образа» [54, с. 125]. Если представлять общие и специальные способности человека как согласованную систему, в которой развитие одной способности влияет на состояние и уровень развития любой другой способности, включённой в эту систему, можно допустить, что развитие «комплекса музыкальности» существенно влияет на развитие системы способностей, которую иногда в разных литературных источниках называют интеллектом.

В 80–90-е гг. XX в. получила распространение теория множественного интеллекта Х. Гарднера как попытка сформировать и систематизировать «психологический спектр», из которого появляются человеческие способности. Анализируя эволюционный процесс Х. Гарднер пришел к выводу, что первым появился телесно-двигательный или телесно-кинестезический интеллект. Эта способность, как умение владеть своим телом, является первым условием выживания. Д.К. Кирнарская считает, что этот интеллект входит в музыкальные способности как необходимость двигательной координации и формирования исполнительского мастерства. Одновременно с телесно-кинестезическим возник пространственный интеллект как способность ориентироваться в пространстве, которая играет существенную роль на разных

уровнях формирования музыкальных способностей. Третьим интеллектом, связанным с пракультурой стал естественный интеллект, который обеспечивает проникновение в тайны живой природы. Следующий шаг – возникновение человеческого общества – привел к появлению социального интеллекта, представленного интерличностным, талантом общения, и интраличностным, талантом самопознания, которые являются такими необходимыми в деятельности музыканта. Кроме того, на этом общественном этапе возник и музыкальный интеллект как «естественное понимание звуковой организации, понимание принципов связи звуков, закономерностей их слияния в более крупные структуры: все виды иерархического соподчинения звуков...» [24, с. 40]. И на «третьей волне», связанной с развитием человеческого разума, духовной жизни, появился вербальный интеллект как способность словесного выражения, что имеет значение для организации музыкального материала через общие принципы построения музыки и языка. Логико-математический интеллект проявляется как склонность к установлению логических, причинно-следственных связей (этот интеллект проявляется на высоких уровнях развития музыкальных способностей). Спиритуальный интеллект (самый редкий, но также нашедший свое место в структуре музыкальных способностей), связанный с космосом, Вселенной или мировым разумом [16].

Таким образом, анализируя указанное выше, можно высказать предположение, что музыкальный интеллект является своеобразной моделью интеллекта вообще. И функционирование музыкального интеллекта тренирует и совершенствует общий интеллект человека. Статистика многочисленных исследований с использованием музыкальной стимуляции свидетельствует о значительном повышении показателей интеллектуальной деятельности. Известные корпорации, крупные западные банки, компания Microsoft Била Гейтса охотно приглашает к сотрудничеству людей с музыкальным образованием, ценя их за приобретенные качества. Профессор Д.К. Кирнарская предлагает ввести музыкальные дисциплины во всех образовательных учреждениях как средство вестороннего совершенствования.

Кроме того, музыка предоставляет возможность освобождения от негативных эмоций в виде своеобразной психологической разгрузки. Еще мыслители древности отмечали уникальное

свойство музыки передавать разнообразные душевные состояния человека. Замечено было и медицинское, или точнее ее терапевтическое влияние, о котором упоминается в египетских папирусах, мусульманских книгах, в трудах арабских целителей, в индусских литературных и религиозных текстах. Как отмечалось ранее, для древних греков – Аристотеля, Платона, пифагорейцев – музыка была средством, которое уравнивало внешнюю сторону протекания жизни с психическим состоянием самого человека. Целительные свойства музыки были известны и в Древнем Риме. Например, существует мнение, что итальянский танец тарантелла зародился как средство лечения такого заболевания, как тарантизм (вследствие укуса пауком тарантулом): считалось, что во время ускоряющегося танца яд как будто «вытанцовывался» из организма.

Во 2-й половине XX в. мощно развивается музыкальная психотерапия, разветвляясь на большое количество школ и направлений.

Публикации последних лет свидетельствуют о том, что музыку широко используют при лечении нервно-психических заболеваний (неврозов, депрессий, бессонницы), таких недугов, как эпилепсия и шизофрения. Благодаря тому, что музыка способна проникать в организм не только через органы слуха, но и через кожу, воздействуя на ее виброрецепторы, она уменьшает болевые ощущения. Также она осуществляет позитивное влияние на состояние желудочно-кишечного тракта. Благодаря доказательствам воздействия на организм на клеточном уровне была выявлена бурная реакция на музыку раковых клеток, стафилококков, кишечных палочек. Она применяется при заболеваниях сердечно-сосудистой, дыхательной систем. Классическая музыка повышает активность лейкоцитов, что укрепляет иммунитет. В Японии и Швеции музыка сопровождает роды, что, по мнению акушеров, уменьшает количество осложнений, а младенцы становятся более спокойными.

В Канаде на городских улицах играют струнные квартеты В.А. Моцарта, чтобы упорядочить уличное движение и уменьшить травматизм.

Истории известны такие случаи, как исцеление депрессивной меланхолии испанского короля Филиппа V пением оперного певца Фаринелли в 1737 г., лечение музыкой французского короля Людовика XVI.

Популярный актер Ж. Депардьё в свое время был пациентом известного французского врача Альфреда Томатиса. Проблема Депардьё заключалась в трудности выражения своих мыслей, запоминании текста, заикании и, как следствие – замкнутости в себе. Прослушивание произведений В.А. Моцарта дало положительную динамику. Через несколько месяцев Ж. Депардьё поступил в актерскую школу, а со временем его имя стало известным на весь мир.

Во время гастролей народного артиста СССР Махмуда Эсамбаева в г. Херсоне при исполнении великим мастером ритуального бразильского танца «Макумбы» вернулся «дар речи» к юноше, который стал немым вследствие психической травмы [13].

Таким образом, музыку можно использовать для уравнивания эмоционального состояния, профилактики переутомления, как компенсаторный фактор вследствие вредных влияний на организм. В условиях образовательно-воспитательного процесса эффективным, на наш взгляд, является использование музыки как профилактического средства, направленного на сбережение и укрепление психического здоровья, повышение умственной и физической работоспособности, эмоциональной саморегуляции, профилактики нервно-психических заболеваний, улучшения состояний, вызванных стрессовыми факторами.

Цель занятий искусством – пробуждать и развивать творческие силы, воспитывать любовь к прекрасному. Именно художественная деятельность формирует творческое отношение к жизни. Много отправных научных понятий добывались человечеством при помощи интуиции, воображения (т.е. методами искусства).

Творчество помогает посмотреть на мир, на себя с другой стороны, и потому переосмыслить, а потом, возможно, и изменить существующее положение дел. Иногда личность, изменяя деятельность, меняет саму себя. Недаром существует утверждение, что человек может быть одновременно и субъектом, и объектом творчества. Обычно творческая личность не останавливается в своем развитии, а пытается найти возможности реализовать свои идеи и раскрыть себя на протяжении жизни.

В.Г. Ражников ввел термин «эмосфера». Подобно энергии разума – ноосферы, существует энергия эмоций, которая «образовывается из «культурной» эмоциональной энергии большого количества людей, и потому зоны и градации, сила притяжения, эмоционального насыщения, границы всегда шире,

чем в конкретном человеке... во время творческого напряжения человек может воссоединиться с эмосферой средством музыки. При этом возникает особенное состояние... озарения, вдохновения, ...но после завершения контактов с музыкальным произведением связь прерывается и человек снова возвращается в зону своих эмоций, но уже в какой-то степени обогащенных» [36, с. 121-122].

Музыкальное воспитание является средством формирования интеллекта, эмоциональной культуры, нравственности: «Музыка – мощный источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка. Первоисточником музыки является не только окружающий мир, а и сам человек, его духовный мир, мышление и речь. Музыкальный образ по-новому раскрывает перед людьми особенности предметов и явлений действительности. Внимание ребенка как бы сосредотачивается на предметах и явлениях, которые в новом свете открыла перед ним музыка...» [52, с. 32].

Таким образом, музыкальное искусство является мощным средством формирования, развития, усовершенствования здоровой личности. В свете вышесказанного музыкант предстает как человек универсальный, способный достичь успеха в любом деле. Но, на наш взгляд, не следует впадать в крайности, ведь индивидуальные интересы и желания могут не совпадать с нашим мнением. Эта информация скорее для тех, кто не останавливается на достигнутом развитии, кто ищет новые пути и стремится к дальнейшему усовершенствованию. Для тех, кто хотя бы один раз, слушая или исполняя музыку, почувствовал, как «работает психика» на всех ее уровнях, как анализирует, предполагает, ждет, надеется, раскручивает что-то очень свое, как поднимается на недостижимую высоту, как будто вдыхая свежий воздух новых и уже известных чувств, обогащая себя радостью своей чуткости, чувствительности, а, возможно, преодолевая болезненные преграды на пути к «вершинным переживаниям», и возвращаясь к своей жизни уже обновленным человеком, который осознал свою ценность и способность выйти за пределы своего «Я».

Литература

1. Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и её становление в процессе индивидуального развития человека / Б. Г. Ананьев // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост.-ред.

- Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2002. – С. 48–54. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
2. Ананьев Б. Г. Социальные ситуации развития личности и ее статус / Б. Г. Ананьев // Хрестоматия по психологии : [учеб. пособие для пед. ин-тов] / Сост. В. В. Мироненко; Под ред А. В. Петровского. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1987. – С. 134–140.
 3. Блиев Ю. Музыка человеческая и нечеловеческая / Ю. Блиев // Мед. Газета. – 1999. – № 86, 5.11.99. – С. 13.
 4. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бобир Оксана Володимирівна ; Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2005. – 198 арк.
 5. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. – М. : Классика-XXI, 2008. – 352 с.
 6. Бурлачук Л. Ф. Апробация опросника диагностики пяти факторов личности / Л. Ф. Бурлачук, Д. К. Королёв // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 126–134.
 7. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : [учебн. для студ. высш. учебн. заведений] / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2006. – 351 с.
 8. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – М. : Медицина, 1989. – 304 с.
 9. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление : научное издание / В. И. Вернадский ; ред. А. Л. Яншин ; АН СССР. – М. : Наука, 1991. – 270 с.
 10. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребёнка : методический материал / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1967. – 415 с.
 11. Вильсон Г. Психология артистической деятельности : Таланты и поклонники : [пер. с англ.] / Г. Вильсон ; [предисл. А. Л. Гройсмана, И. Е. Задорожнюка]. – М. : «Когито-Центр», 2001. – 384 с.
 12. Влазнева Б. Музыка – ліки з глибин тисячоліть / Б. Влазнева // Ваше здоров'я. – 1999. – № 21(405), 24.03.99. – С. 7.
 13. Воробейчик Я. Н. Основы психогигиены / Я. Н. Воробейчик, Е. А. Поклитар. – К. : Здоровье, 1989. – 184 с.
 14. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский // Л. С. Выготский. Собрание сочинений в шести томах / Под ред А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – . – Т. 3. – 447 с.
 15. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
 16. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта : монография / Г. Гарднер ; [под ред. Э. В. Крайникова ; пер. с англ. А. Н. Свирид]. – М. ; СПб. ; К. : Вильямс, 2007. – 501 с.
 17. Геник С. Музична терапія / С. Геник // С. М. Геник. Людина. Сім'я. Україна. – І.-Франківськ : 2000. – С. 56–66.

18. Грачева А. А. Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников средствами вокального, хорового исполнительства [Электронный ресурс] / А. А. Грачева. – Режим доступа: <http://www.sib-artforum.ru/>.
19. Грачева Л. В. «Воспитание» чувств / Л. В. Грачева // Психология художественного творчества : Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченков. – Мн. : Харвест, 1999. – С. 614–625.
20. Данилов А. С. Катарсис и его терапевтическая роль / А. С. Данилов // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 4. – С. 29–30.
21. Дасаева Л. Музыка, которая лечит / Л. Дасаева // АйФ. Здоровье. – 2002. – № 45 (ноябрь). – С. 13.
22. Жарінова О. Що таке музикотерапія? / О. Жарінова // Медицина світу. – 1997. – № 9. – С. 152–153.
23. Ждан А. Н. История психологи от Античности до наших дней : учеб. для студ. вузов / А. Н. Ждан. – Изд. 7-е, испр. и доп. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
24. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М. : Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
25. Краткий словарь по эстетике : Кн. для учителя / [Е. Л. Акинъшина, В. Р. Аронов, М. Н. Афасижев и др.] ; Под ред. М. Ф. Овсянникова. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
26. Максименко С. Д. Числа Фибоначчи: сенситивные периоды жизни и их коды [Электронный ресурс] / С. Д. Максименко. – Режим доступа : http://www.elitarium.ru/2007/09/17/chisla_fibonachichi.html/
27. Мамулов С. Лекарство, которое... слушают / С. Мамулов // Здоровье. – 1991. – № 12. – С. 6–7.
28. Матейова З. Музикотерапія при заикании / З. Матейова, С. Машура; [Пер. с чешск. С.Е. Доломана]. – К.: Головное изд-во издательского объединения «Вища школа», 1984. – 303 с.
29. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки : научное издание / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
30. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19–26.
31. Мухина В. С. Детская психология : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / В. С. Мухина. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
32. Мясищев В. Н. Что есть музыкальность? / В. Н. Мясищев, А. Л. Готсдинер // Музыкальная психология : [хрестоматия] / Сост. М. С. Старчеус. – М. : Изд-во Московской гос. консерватории им. П.И.Чайковского, 1992. – С. 135–139.

33. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 384 с.
34. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : Записки педагога / Г. Г. Нейгауз ; [авт. очерка Я. И. Мильштейн]. – 5-е изд. – М. : Музыка 1988. – 240 с.
35. Паньків Л. Вплив музики на психічне здоров'я особистості / Л. Паньків // Початкова школа. – 1999. – № 1. – С. 58–59.
36. Перепелица А. Д. Музыкальная культура и кризис эмоций / А. Д. Перепелица // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 121–125.
37. Переплетчиков Л. Музыкальная терапия от Гиппократ до наших дней / Л. Переплетчиков // Мед. Газета. – 2001. – № 18, 14.03.2001. – С. 11.
38. Петрушин В. И. Музыкальная психология : для сред. и высш. муз. учеб. заведений / В. И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
39. Петрушин В. И. Теоретические основы музыкальной психотерапии / В. И. Петрушин // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1991. – Т. 91, № 3. – С. 96–99.
40. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
41. Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. М. Подуровский, Н. В. Суслова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
42. Поппер К. Р. Эволюционная эпистемология / К. Р. Поппер // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики / сост. Д. Г. Лахути, В. Н. Садовский, В. К. Финн ; пер. с англ. Д. Г. Лахути. – 2-е изд., стер. – М. : Эдиториал УРСС, 2006. – С. 57–74.
43. Потебня А. А. Мысль и язык [Электронный ресурс] / А. А. Потебня. – М. : Лань, 2013. – 88 с. – Режим доступа: <http://e.lanbook.com/>.
44. Психологія : підручн. для студ. вищ. навч. закл. / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.]; За ред. Ю. Л. Трофімова. – [5-е вид., стер.]. – К. : Либідь, 2005. – 558 с.
45. Ражников В. Г. Партитурная транскрипция / В. Г. Ражников // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 137–141.
46. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие для вузов / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2010. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»).
47. Руководство по психотерапии / Под ред. В. Е. Рожнова. – Ташкент: Медицина, 1985. – 719 с.
48. Свидро Н. Нестареющее лекарство – музыка / Н. Свидро // Мед. газета. – 1999. – № 39, 26.05.99. – С. 7.

49. Сельченко К. В. Искусство нашей жизни / К. В. Сельченко // Психология художественного творчества : Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. – Мн. : Харвест, 1999. – С.432–437. – (Библиотека практической психологии).
50. Способности и склонности : комплексные исследования : монография / В. В. Печенков и др. / под ред. авт. Э. А. Голубевой. – М. : Педагогика, 1989. – 200 с. – (Образование. Педагогические науки. Педагогическая психология).
51. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Р/нД : Феникс, 2003. – 544 с.
52. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям [Электронный ресурс] / В. А. Сухомлинский. – 4-е изд. – К. : Радянська школа, 1973. – 145 с. – Режим доступа: <http://vk.com/doc/>.
53. Тейяр де Шарден П. Феномен человека [Электронный ресурс] / П. Тейяр де Шарден ; пер. с фр. Н. А. Садовского. – М. : Прогресс, 1965. – 240 с. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/>.
54. Тихомирова Н. Ф. Основы общей и музыкально-педагогической психологии : [учеб. пособие для вузов культуры и искусств III-IV уровней аккредитации] / Н. Ф. Тихомирова, П. П. Скляр. – Луганск : Глобус, 2004. – 271 с.
55. Файфура В. Психологічні основи музичного сприйняття і музикотерапія / В. Файфура, К. Залейкова // Ваше здоров'я. – 2002. – № 11, 22.03.2002. – С. 9.
56. Халабузарь П. В. Методика музыкального воспитания / П. В. Халабузарь, В. С. Попов, Н. Н. Добровольская. – М. : Музыка, 1989. – 175 с.
57. Хьелл Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение : учеб. пособие / Л. А. Хьелл, Д. Зиглер. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2010. – 608 с. – (Мастера психологии).
58. Шеремет Л. П. Формування особистості засобами музики (філософсько-культурологічний аналіз) : дис. ... доктора філос. наук : 17.00.08 / Шеремет Леонід Петрович ; Український педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1994. – 331 арк.
59. Шушарджан С. В. Музикотерапія і резерви людського організму / С. В. Шушарджан. – М. : АОЗТ «Антидор», 1998. – 358 с.

РОЗДІЛ 2

НАПРЯМКИ, ФОРМИ

І ТЕХНІКИ ЗАСТОСУВАННЯ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ

МОВЛЕННЄВОГО ІМІДЖУ

Т.М. Білик

Особливе місце в розвитку постаті сучасної людини, який передбачає гармонійне збагачення всіх сторін її особистості: духовної, моральної, інтелектуальної, мотиваційно-вольової, емоційної, посідає мовленнєвий розвиток, який оформлюється у цілісну ефективну мовленнєву діяльність, що успішно виконує комунікативну і прагматичну функції в різних соціально-психологічних ситуаціях. Слід зазначити, що ефективну мовленнєву діяльність здебільшого розглядають через поняття «мовленнєва компетентність» людини. Попри значну кількість досліджень, присвячених різним видам компетентності, слід визнати, що це утворення як сукупність знань, умінь і навичок ефективної комунікації, не розкриває важливих аспектів особистісної життєдіяльності, яка значною мірою визначається образом людини в різних життєвих ситуаціях. Оскільки імідж – це сформований образ особистості під впливом як внутрішніх (індивідуально-психологічних), так і зовнішніх соціально-психологічних і символічних чинників, він є особистісним конструктом у сукупності індивідуально-психологічних і соціально-психологічних характеристик.

Попри існування значної кількості досліджень іміджу особистості в працях Ж. Бодуана, Л. Брауна, Ф. Кузіна, В. Маркіна, О. Орлової, О. Панасюка, О. Перелигіної, О. Петрової,

М. Спіллейна, І. Федорова, В. Черепанової, В. Шепеля, його переважно розглядають як результат доцільної роботи над його формуванням. Водночас практично не існує досліджень, які б розглядали імідж як мовленнєвий образ особистості, що значною мірою задається її індивідуально-психологічними характеристиками. Тоді як, мовленнєвий імідж визначає ефективність діяльності особистості, зокрема, в період студентського віку під час професійного становлення людини, її адаптації до нових соціально значущих ситуацій. Окрім того, виходячи з індивідуально-психологічних характеристик окремої особистості варто розглянути шляхи удосконалення мовленнєвого іміджу, які сприятимуть ефективному життєздійсненню особистості, що і зумовило актуальність нашого дослідження.

Варто зазначити наявність великої кількості визначень поняття іміджу, а також його функцій, різновидностей та складових іміджу. Так, одне з визначень понять тлумачить імідж як символічний образ суб'єкта, створюваний у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Варто звернути увагу, що автор запропонованого визначення О.Б. Перелигіна трактує це поняття, таким чином, що імідж, містячи в собі поняття «образ», передбачає включення у систему людської діяльності. Водночас, явище імідж є не лише тільки включеним у процес діяльності, але й створюється у результаті процесу діяльності, зокрема, в такому її специфічному виді, як спілкування у ракурсі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [1, с. 34]. Тому, на нашу думку, виходячи з вищенаведеного поняття іміджу про те, що він створюється у специфічному виді діяльності – спілкуванні, доцільно виділити та окремо приділити увагу саме мовленнєвому іміджу особистості. Окрім того, імідж охарактеризований як символічний образ, а отже, має символічну структуру, оскільки при його створенні обов'язково використовується мова.

Проаналізувавши теоретичний матеріал стосовно іміджу, ми дійшли наступного визначення мовленнєвого іміджу:

Мовленнєвий імідж – це мовленнєва поведінка індивіда у сукупності психологічного, соціального і символічного компонентів, які реалізуються відповідно у мовленнєвому, інтерперсональному та мовному стилях, а також характеризуються віковими, соціальними та культурними виявами.

Для розуміння сутності мовленнєвого іміджу потрібно розкрити його стилі, які відображають компоненти мовленнєвого іміджу. Так,

для того, щоб розкрити поняття мовленнєвого стилю, варто звернутися до праці Л.С. Виготського, який, описуючи мовленнєво-мисленнєву діяльність, наголошував на тому, що вона зумовлена мотивом, що породжує думку, далі реалізується у внутрішньому слові, яке оформлює цю думку, згодом встановлює значення слів і виражається в останніх [2, с. 34-98]. Варто звернути увагу на ідею про те, що фіксування думки відбувається у мовних значеннях, які, вбираючи у себе цілісну ситуацію, мають статус смислу на рівні окремої особистості. Відтак, якщо мовні значення мають спільну природу і є відносно інваріантними в конкретному соціально-культурному просторі, смисли є унікальними і породжуються як специфікою ситуації, так і психічними особливостями особистості в сукупності з її життєвим досвідом. Таким чином, мовленнєві стилі можемо визначити як своєрідні способи обробки вербальної інформації на етапах її сприймання і породження у процесі взаємодії особистості із соціальним світом [3]. На противагу мовленнєвим здібностям, вони акцентують радше на домінуючих способах функціонування мовленнєвої діяльності, ніж на її ефективності. Окрім цього, мовленнєві стилі узгоджуються із природою мовлення, до основних етапів якого належать сприймання і породження інформації, та можуть бути виражені як цілісні континууми, що означаються протилежними полюсами [3].

Мовний стиль, у дослідженні групи вчених на чолі з А. Гонзалесом, визначається як несвідома вербальна координація, що дає змогу встановити ефективну міжособистісну взаємодію [4, с. 45]. В широкому розумінні, мовний стиль – це сукупність мовних засобів, вибір яких зумовлено змістом, метою і ситуацією мовлення. Окрім цього поняття «мовні стилі» у вітчизняній науковій літературі пов'язано із стилістикою мови, що визначає жанрову специфіку текстів.

Окрім того, варто зазначити, що важливим є також питання щодо правомірності розмежування мовного і мовленнєвого стилів. Існує думка, що вищезазначені стилі є мовленнєвими, оскільки вони реалізуються в мовленнєвій діяльності мовців, а також координують її як на автоматизованому, так і усвідомленому рівнях. У дослідженнях Л.В. Засекіної [3], мовний стиль визначається на основі володіння писемною мовою як певним культурним надбанням, що передається за допомогою символів та знаків від покоління до покоління, тоді як мовленнєвий стиль, як

зазначалося вище, визначається як своєрідний спосіб обробки вербальної інформації на етапах її сприймання і породження у процесі взаємодії особистості із соціальним світом, та визначається на основі усного мовлення особистості.

Інтерперсональний стиль являє собою міжособистісні стосунки в процесі спілкування, яке є невід'ємним аспектом існування людини, важливою передумовою формування її як соціальної істоти, взаємодії з різноманітними спільнотами, а також необхідною умовою існування суспільства. У процесі спілкування відбувається інтелектуальна та емоційно-чуттєва взаємодія індивідів, досягається єдність і злагодженість їх дій, що зумовлює формування спільних настроїв і поглядів, взаєморозуміння, згуртованості й солідарності. Вони необхідні в колективній діяльності, оскільки становлять культурно-комунікативну основу соціального життя суспільства. У процесі розвитку індивіда потреба у спілкуванні має соціально-вибірковий характер.

Проаналізувавши поняття та функції іміджу та мовлення, потрібно відзначити наступні моменти: імідж має комунікативну функцію, оскільки створюється в процесі спілкування; він завжди несе певну інформацію про свого носія, а, отже, виконує інформаційну функцію; імідж сприяє виникненню позитивного чи негативного емоційного фону, оскільки базується на емоційному враженні, тому в ньому можна виділити емотивну функцію; мовлення ж, у свою чергу, також має комунікативну функцію, оскільки відбувається в процесі спілкування; воно містить певну інформацію та має експресивну функцію, оскільки відображає емоційне ставлення людини стосовно того, про що говориться за допомогою тону звучання слів. Тому були виділені наступні функції мовленнєвого іміджу:

1. Комунікативна функція мовленнєвого іміджу. У процесі спілкування здійснюється взаємозв'язок учасників комунікації. Передана інформація визначає характер взаємозв'язку, що утворюється. Він або зміцнює єдність учасників (відбувається утворення спільноти), якщо знаки, що передаються носієм мовленнєвого іміджу, позитивні. Це може бути забезпечене тільки позитивним мовленнєвим іміджем, або відокремлює їх один від одного, розриваючи групову єдність, у випадку, якщо мовленнєвий імідж негативний.

2. Інформаційна функція мовленнєвого іміджу. Інформаційна функція у процесі спілкування здійснюється в єдності з

комунікативної. Обробка інформації, отриманої за каналами у вигляді знаків та їх комплексів (знаки, представлені в зовнішньому вигляді фахівця, у його словах, жестах, міміці) можливо за рахунок того, що за кожним знаком закріплено символи. Ефективність інформаційних функцій залежить від того, наскільки гармонійний індивідуальний імідж партнерів, оскільки гармонія дозволяє привести у відповідність систему «знак – значення», адекватна взаємозалежність яких у процесах передачі-сприймання інформації забезпечує рівень взаєморозуміння між учасниками комунікативного процесу.

3. Емотивні функції мовленнєвого іміджу. У процесах спілкування переживання стосунків знаходить вторинне відображення в різних видах ставлення до іншого (симпатії – антипатії, любові–ненависті, дружби – ворожнечі та інше). Позитивний мовленнєвий імідж сприяє виникненню позитивних емоційних виявів у реципієнта, визначає психологічний фон взаємодії, стимулюючи або послаблюючи активність учасників комунікативного процесу у спільній діяльності, інтегрує або руйнує спільність, створює настрій, приносить радість чи смуток, є для багатьох вищою цінністю, метою і сенсом життя.

Для дослідження структури мовленнєвого іміджу нами були проведені наступні методики: мовний стиль досліджувався за допомогою написання досліджуваними диктанту, обсягом 226 слів, враховувалися при підрахунку орфографічні та пунктуаційні помилки, та їх загальна кількість; мовленнєвий стиль досліджувався за допомогою психографологічного аналізу усної розповіді досліджуваних; інтерперсональний стиль досліджувався за допомогою методики міжособистісних відносин Т. Лірі.

Також були проведені методики, що відображали психологічні якості особистості (емоційний, когнітивний та мотиваційний компоненти): методика діагностики темпераменту Я. Стреляу, методика діагностики вербального та наочно-образного мислення, методика «Мотивація успіху та боязнь невдачі» А.О. Реана.

Таким чином, емпіричне дослідження дозволило з'ясувати особливості мовленнєвого іміджу особистості та індивідуально-психологічні характеристики особистості.

Після емпіричного дослідження ми намагалися виділити різновиди мовленнєвого іміджу особистості, а саме, визначити профілі мовленнєвого іміджу.

У психології термін «профіль особистості» використовується

для узагальнення та унаочнення комплексу основних характеристик особистості. В методичному аспекті психологічний профіль особистості являє собою діагностичний факторний профіль – графік або гістограму ступеня вираження різноманітних якостей, які вимірюються з допомогою тестів в однієї окремо взятої людини [8, с. 195].

В дослідженні О. Лавриненка введено термін «профіль мовної особистості», який позначається як специфічний тип функціонального співвідношення між когнітивним, мотиваційним та емоційним компонентами мовної особистості, який зумовлюється ступенем розвитку кожного з цих компонентів і визначає низку її психологічних характеристик [10, с. 178].

З огляду на приведені вище тлумачення, ми зупинилися на визначенні різновидів мовленнєвого іміджу особистості за допомогою категорії «профіль», оскільки мовленнєвий імідж має структурно-функціональну організацію, в якій можна виділити специфічний тип функціонального співвідношення між компонентами мовленнєвого іміджу, що зумовлюється ступенем розвитку кожного з цих компонентів і визначає низку його психологічних характеристик.

Окрім того, для дослідження профілів мовленнєвого іміджу студентів ми використали факторний аналіз, що дозволив нам отримати діагностичний факторний профіль ступеня вираження різноманітних якостей (табл. 1).

Перший фактор, до складу якого увійшли 8 показників, отримав назву «Профіль активного мовленнєвого іміджу». У цьому профілі низький полюс показника вираження підлеглого типу зіставляється з високими полюсами значень усіх інших показників.

Таким чином, досліджувані з високими значеннями за цим профілем, мають високий рівень процесу збудження (0,64), рухливості нервових процесів (0,64), урівноваженості (0,55), показника домінування (0,88), високий рівень виразності авторитарного (0,74), егоїстичного (0,69), агресивного (0,53) типів стосунків та низький рівень підлеглого типу стосунків (-0,69). Відсоток загальної дисперсії складає 14,8.

Заслугує на увагу те, що перший профіль характеризує активність процесів нервової діяльності та якості особистості, котрі є значущими під час взаємодії з іншими людьми, і знаходять реалізацію в домінуванні у міжособистісних стосунках.

Профільні особливості мовленнєвого іміджу

Профіль мовленнєвого іміджу	Психологічна характеристика профілю
Активний мовленнєвий імідж	Висока активність процесів нервової діяльності (процесів збудження, рухливості та врівноваженості); міжособистісні властивості: авторитарність, егоїстичність, агресивність, відсутність покірності (домінування); реалізація комунікативної функції.
Інтелектуальний мовленнєвий імідж	Високий рівень гнучкості вербального і образного мислення, високий рівень грамотності писемної мови, коректність усного мовлення; реалізація інформаційної функції.
Пасивний мовленнєвий імідж	Сильні нервові процеси з боку гальмування; міжособистісні властивості: доброзичливість, альтруїстичність, відсутність підозрливості (дружелюбність); реалізація емотивної функції.

Другий фактор містить показники виразності гнучкості мислення, писемного та усного мовлення, що характеризують вербальні інтелектуальні якості особистості. Цей фактор отримав назву «Профіль інтелектуального мовленнєвого іміджу».

У даному профілі високий показник вербальної (0,57) та образної (0,51) гнучкості мислення, високий показник обсягу тексту (0,55) зіставляється з низькими показниками орфографічних (-0,59), пунктуаційних помилок (-0,61), їх загальної кількості (-0,78) та з низьким показником коефіцієнта емболії (-0,64). Відсоток загальної дисперсії складає 12,4.

Третій фактор, до складу якого увійшло 5 показників, отримав назву «Профіль пасивного мовленнєвого іміджу». У цьому профілі низький рівень показника виразності підозрливого типу зіставляється з високими рівнями значень за всіма іншими показниками.

Досліджувані з високими значеннями за цим профілем мають високий рівень процесу гальмування (0,57), дружелюбності (0,82), доброзичливого (0,69) та альтруїстичного (0,69) типів, які зіставляються з низьким рівнем підозрливого типу відносин (-0,49). Відсоток загальної дисперсії складає 11,1.

Таким чином, досліджувані з високими значеннями за цим профілем мають сильні нервові процеси з боку гальмування та якості, які є значущими під час взаємодії з іншими людьми: дружелюбність та альтруїстичність, відсутність підозрливості, що знаходить реалізацію у встановленні дружніх стосунків і співробітництва з оточенням.

Варто зазначити, що перший та третій профілі відображають активність процесів нервової діяльності та якості особистості, які є значущими у процесі взаємодії з іншими людьми, інакше кажучи, виражені в міжособистісних стосунках, тоді як другий профіль зіставляється з інтелектуальними можливостями особистості. Таким чином, в інтерперсональному стилі набувають значущості емоційні особливості, а в мовному та мовленнєвому стилях переважають когнітивні особливості.

Для розкриття потенційних зон динаміки мовленнєвого іміджу особистості було використано поняття «потенційна зона розвитку», зміст якого розкриває відстань між актуальним рівнем розвитку (наявними індивідуальними можливостями) та потенційним рівнем, коли особа виконує поставлені завдання під керівництвом інших.

З урахуванням позитивних і негативних аспектів профілю активного мовленнєвого іміджу встановлено, що потенційною зоною його динаміки є формування врівноваженості особистості. З'ясовано, що на основі однакових властивостей вищої нервової діяльності можна сформулювати істотно різні динамічні характеристики особистості під впливом цілеспрямованої діяльності. Хоча, утворені в такий спосіб позитивні дії (гальмування, інертність, стриманість) не усувають повною мірою природну невірноваженість нервової діяльності, вони сприяють покращенню взаємостосунків особистості із навколишнім середовищем.

Емоційна невірноваженість у мовленні виявляється в його конотаційному забарвленні у вигляді різних ембол. Можливими рекомендаціями у цьому випадку є застосування різноманітних способів саморегуляції емоційного стану: розвиток навичок розслаблення мимічної мускулатури; вдосконалення дихання; застосування вправ, орієнтованих на усвідомлене стримування часто повторюваних реакцій; розвиток навичок контролю за інтенсивністю та глибиною переживання та ін.

Потенційною зоною динаміки профілю інтелектуального мовленнєвого іміджу є розвиток активності мисленнєвої діяльності

особистості. Можливими рекомендаціями у цьому випадку є використання технологій формування критичного мислення, зокрема його гнучкості як можливості переходу від розв'язання завдань одного типу до завдань іншого; застосування вправ орієнтованих на зміну мисленнєвих часових та просторових зв'язків. Важливим напрямом у підвищенні мисленнєвої активності студентів є також розвиток логічного та образного мислення.

Потенційною зоною динаміки профілю пасивного мовленнєвого іміджу є підвищення рівня впевненості особистості, зростання її самооцінки, що зумовлюватиме підвищення життєвої активності загалом.

Для розвитку профілю пасивного мовленнєвого іміджу слід автоматизувати навички саморефлексії, зростання впевненості в собі, застосовувати стратегії позитивного мислення та визначення життєвих цілей і перспектив.

Відтак, профільні особливості мовленнєвого іміджу дають змогу розкрити можливі шляхи його удосконалення.

Література

1. Перельгина Е.Б. Психология имиджа: Учебное пособие / Е.Б. Перельгина. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 223 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 13-223.
3. Засекіна Л.В. Мовленнєві стилі у новій парадигмі психолінгвістичного знання / Л. В. Засекіна // Психолінгвістика. Збірник наукових праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. – Вип.9. – С. 48-56.
4. Gonzales, A.L. Language style matching as a predictor of social dynamics in small groups / A.L. Gonzales, J.T. Hancock, J.W. Pennebaker // Communications Research. – 2010. – Vol. 31. – P. 3-19.
5. Орбан–Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: навчальний посібник / Л.Е. Орбан–Лембрик. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
6. Лотман Ю. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. Лотман. – Таллин, Изд-во «Ээсти Раамат», 1973. – 193 с.
7. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьева // Современные психолого–педагогические проблемы высшей школы / Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Вып. 2. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 3-15.
8. Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь–справочник / М. Кордуэлл. [Пер. с англ. К.С. Ткаченко]. – М.: ФАИР–ПРЕСС, 2000. – 448 с.

9. Лавриненко О.Л. Конструювання концептуальної моделі мовної особистості / О.Л. Лавриненко // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. Т. 11: «Проблеми загальної та педагогічної психології». – К.: Гнозис, 2009. – № 7. – С. 261-273.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

К.В. Вербова

Последние десятилетия в социальной психологии отмечены всевозрастающим интересом к изучению эмоций, что связано с изменениями социальной жизни людей. Жизнь в постоянно изменяющемся мире сопровождается пропорционально возрастающим количеством эмоций. Один из законов, объясняющих возникновение и развитие эмоций, утверждает, что эмоции появляются не столько в ответ на благоприятные или неблагоприятные условия, сколько в ответ на актуальные или ожидаемые изменения условий [1]. Это положение согласуется с информационной теорией эмоций П.М. Симонова, согласно которой неизвестность, отсутствие соответствующей информации о событии и его последствиях вызывает у человека всплеск эмоций.

Эмоции сегодня явно стали важнейшим компонентом сознания современного человека, что объясняется и глобальными изменениями в мире как позитивного, так и негативного характера: с одной стороны, расширением контактов и углублением сфер межличностного и международного общения, с другой стороны, все возрастающей тенденцией к агрессивности в отношениях между людьми. Кроме того, возрастающий интерес к проблематике эмоций объясняется и общим раскрепощением человека, который перестал бояться, и открыто проявляет свои эмоции в обществе, что приводит к увеличению эмоциональности в разных формах коммуникации. В современном общении эмоции несут особую нагрузку, пронизывая всю коммуникативную деятельность человека. Эмоции в общении рассматриваются как смысловнесущие

факторы. Единство коммуникации и эмоций и их реализация в конкретной категориальной ситуации позволяет коммуникантам однозначно интерпретировать переживаемую и выражаемую эмоцию, Осмысление себя и своего поведения происходит в диалогическом эмоциональном контакте с другим человеком. Именно эмоции дают необходимые сигналы и импульсы для осмысления противоречий и конфликтов в межличностном взаимодействии

Эмоциональные явления входят как обязательный компонент в структуру личности. Их рассматривают как основные (ядерные) образования личности: выражая пристрастность человека как неотъемлемую характеристику его активности, эмоции придают смысл и значение человеческому существованию. Поэтому правильно говорить не только об эмоциях, но и об эмоциональной сфере, объединяющей в единое целое различные по характеру и сложности эмоциональные явления. Сегодня в психологии эмоций оживился интерес к роли эмоций в процессах реализации мотивов, стремлений, постановки и достижения целей. Возникновение тех или иных эмоций стало связываться как с социальным контекстом, так и с самооценкой и другими элементами Я-концепции.

Традиционно развитию эмоциональной сферы студентов в вузе не придается большого значения, хотя эмоции пронизывают все психические процессы и явления и создают тот фон, который часто определяет продуктивность учебной деятельности студентов и их личностное развитие. Период студенчества – это не только этап смены социального окружения, постановки новых целей и задач, интеллектуального развития личности, но и значительных изменений в эмоциональной жизни. Увеличение эмоциональности в разных формах коммуникации студентов объясняется расширением контактов и углублением сфер межличностного и международного общения.

Содержание данной статьи представляет собой выявление характеристик эмоциональной жизни современных студентов, Приступая к исследованию, мы исходили из того, что для исследования эмоций нужен такой контекст, который позволил бы оперировать с ними в познавательном плане, сравнивать их, выделять неслучайные связи. Такого рода контекст мы находим при сопоставлении эмоций в различных культурах. Результаты кросс-культурных исследований показывают, что эмоции могут быть

схожими в одном отношении и различаться в другом, выступая как феномены, обладающие культурной идентичностью. Очевидная поликультурность современной студенческой аудитории, проблемы межкультурного взаимодействия студентов придают особую актуальность изучению культурных вариаций эмоций. При этом эмоция выступает как феномен, артефакт, формируемый в ходе реального взаимодействия людей.

В исследовании в качестве испытуемых выступили студенты ГрГУ им. Я. Купалы – носители родственных славянских языков (русского, белорусского и польского). Носители этих языков широко представлены в процессах межкультурного взаимодействия нашего региона. Из 193 испытуемых – 100 студентов психологического и исторического факультета (русскоязычная группа), 60 студентов белорусской филологии и 33 студента польской филологии. Результаты, полученные в польскоязычной и белорусскоязычной группах, использовались для сравнения.

Приступая к эмпирическому исследованию характеристик эмоциональной жизни студентов, мы исходили из широкой трактовки эмоционального. Предложенный С.Л. Рубинштейном принцип пан-эмоциональности предполагает, что целостный акт отражения всегда в той или иной мере включает единство двух противоположных компонентов – знания и отношения, интеллектуального и аффективного, из которых то один, то другой выступает в качестве преобладающего [2]. В рамках нашего исследования мы обратились к обыденному познанию, для которого характерно то, что оно выступает преимущественно как эмоционально-оценочная система, включающая в себя как мудрость здравого смысла, так и логику чувств, опирающаяся на опыт повседневной будничной жизни. Обыденное познание определяется как постижение человеком жизни в ее полноте, целостности и развитии. Современные конструктивисты (Харре, 1986) утверждают, что нельзя пролить свет на природу эмоций, не обращая внимание на отраженные в языке народные представления об эмоциях. [цит. по 3]. В этом смысле обыденное познание богаче научного: оно характеризуется жизненностью, целостностью, ассоциативностью, конкретностью и очевидностью.

Уникальность эмоций обнаруживается, прежде всего, в многообразии и богатстве языковых средств их выражения. Путь описания от мира эмоций к их языковому обозначению пока еще

невозможен. На сегодняшний день более логичным и обоснованным является другой путь: от языка к миру эмоций. По мнению Е.Ю. Артемьевой, дифференциация человеком своих чувств осуществляется при помощи языка и иными средствами осуществлена не может быть [4, с.41].

Содержание данной статьи представляет собой сопоставительный анализ эмоционального лексикона студентов. Испытуемым предлагалось назвать все примеры понятия «эмоция», которые им приходят на ум. Было подсчитано, сколькими испытуемыми назывался каждый пример. При этом однокоренные слова и разные грамматические формы слова принимались за один и тот же пример категории. Частота названия того или иного примера принималась за показатель, выражающий близость примера к прототипу. На следующем этапе работы мы выделили из эмпирического списка группы эмоций, соответствующие часто выделяемым основным эмоциям. Состав каждой группы был подвергнут количественно-качественному анализу, целью которого было определение количественного состава групп, выявление семантических связей и обнаружение смысловых отношений. Поскольку обыденное познание отражает целостность и многогранность жизни, многообразные сочетания событий, людей, ситуаций, анализ отдельных эмоциональных реакций не может обеспечить понимание эмоционального поведения, важнейшей детерминантой которого является взаимосвязанность эмоций. В целях обогащения изучаемой феноменологии в рамках нашего исследования мы попытались определить меру близости между отдельными эмоциями. Для этого была использована процедура иерархического кластерного анализа, в результате которой определилась структура сходства эмоций в оценке испытуемых. Классификация при помощи кластерного анализа отражает не только всю исходную информацию о связях, но и степень связанности разных кластеров, включая случаи соподчиненности кластеров. Обработка данных проводилась при помощи программы STATISTIKA.

Анализ полученных результатов показывает, что в обыденном познании испытуемых всех групп эмоциональная сфера представлена гораздо более содержательно и полно, нежели в различных научных классификациях эмоций. В русскоязычной выборке всего испытуемые назвали 232 примера категории

«эмоция»; в польскоязычной – 136, в белорусскоязычной – 137. Сопоставление полученных результатов с системой категорий, принятой в психологических теориях эмоций, представляется достаточно эвристичным в аспекте создания полной классификации эмоциональных явлений.

Многогранность выявленных эмоций, проявление их на различных уровнях отражения и деятельности, сложный характер связи с предметным содержанием не позволяют рассчитывать на простую линейную классификацию, что характерно и для более строгого научного психологического знания. Если идти по пути выделения наиболее основных или прототипичных эмоций, то следует, прежде всего, обозначить группу эмоций с наиболее высокими показателями продуктивной частотности. В русскоязычной группе наибольшую частотность имеют следующие эмоции: страх – 94; радость -87; любовь – 62; злость – 40; счастье – 39; печаль – 39; обида – 37; удивление – 37; ненависть – 34; гнев – 34; грусть -28. В белорусскоязычной группе это следующие эмоции: радасць – 51; каханне -39; страх – 27; шчасце – 25; нянавісць – 21; сум – 20; здзіўленне – 19; весялосць -18; злосць – 17; смутак – 17; боль – 16; гнеў – 16. У польскоязычных испытуемых высокими показателями частотности характеризуются следующие эмоции: radość – 30; smutek – 26; złość – 21; lęk – 21; miłość – 19; gniew – 19; zazdrość – 16; obojętność – 16; wesołość – 15; nienawiść -14; spokój – 12; żal – 11; zachwyт -11; dobroć – 11.

Как видно, доминирующее значение для всех групп испытуемых имеют следующие эмоции: радость, страх, печаль, злость, любовь, ненависть, гнев. Данное общее эмоциональное ядро представлено в обозначенных лексических универсалиях во всех группах испытуемых. В то же время, среди эмоций с наиболее высокими показателями продуктивной частотности в разноязычных группах испытуемых имеются и различия: только в русскоязычной группе высокую продуктивную частотность имеет эмоция «обида» (37); только для польскоязычной группы характерна высокая частотность таких эмоций как «спокойствие», «зависть», «равнодушие» (безразличие).

На следующем этапе работы мы попытались выделить из эмпирического списка группы примеров эмоций, соответствующие часто выделяемым базовым эмоциям. Объединение эмоций в лексико-семантические группы, внутри которых конкретные обозначения эмоций располагаются соответственно знаку и степени

эмоционального состояния, позволяет создать целостную мозаику смысловых отношений. При этом оттенки самих эмоций, их конкретно – ситуативные разновидности, отражающиеся в отдельных названиях модальностей, могут быть сведены к фундаментальным эмоциям посредством эмоциональной идентификации. Именно модальная атрибуция эмоциональности позволяет объединять эмоции в группы. Их построение существенно упорядочивает эмоциональную картину мира респондентов и определяет ее специфику.

Полученные результаты показывают, что одной из наиболее часто переживаемых является эмоция «радость», прототипическая частотность которой достаточно высока (в русскоязычной выборке – 87%, в польскоязычной – 91%, в белорусскоязычной – 85%). Хотя переживание радости кажется достаточно простым и относительно легким для понимания, связь ее с другими эмоциями далеко не очевидна. Наполнение данной группы примерами содержательно близких эмоций связывалось в русскоязычной группе с пониманием радости, согласно словарю русского языка, как чувства удовольствия, внутреннего удовлетворения [5]. Помимо эмоций удовольствия и удовлетворения мы включили в данную группу такие переживания как веселье, восторг, восхищение, торжество, наслаждение, блаженство. Хотя радость необязательно является синонимом счастья, эти два понятия тесно связаны: бесспорно, что счастливый человек чаще и больше радуется, чем несчастный, поэтому в данную группу включили пример эмоции «счастье», частотность которой достаточно высока (39%). Поскольку радость обычно следует за достижением или успехом личности, мы посчитали возможным включить примеры переживания успеха и благополучия, которые могут рассматриваться как причины радости. Приведенные примеры эмоциональных переживаний дают представление о многоликости и многообразии эмоциональных нюансов, отображенных в психологическом содержании радости. Количественная наполненность и качественное разнообразие данной эмоциональной категории свидетельствуют о субъективной значимости и ценности радости в обыденном познании современных студентов.

Среди базовых эмоций с отрицательной валентностью во всех группах испытуемых самую большую частотность имеет эмоция «страх»: у русскоязычных испытуемых данная эмоция имеет самые

высокие показатели продуктивной частотности (91%); у польскоязычных – 64%, у белорусскоязычных испытуемых показатели несколько ниже (45%). Страх рассматривается как сильная, отчетливо осознаваемая эмоция, которой свойственно оказывать заметное воздействие на восприятие, мышление и поведение. Заметим, что, хотя слово, обозначающее эмоцию «страх» как базовую, имеет высокую частотность, лексическая конкретизация данной эмоции в обыденном познании во всех группах испытуемых незначительна. К данной лексико-семантической группе мы отнесли у русскоязычных испытуемых следующие, количественно незначительно представленные (1-2 примера), переживания: опасность, испуг, боязнь, паника. Несколько большую частотность имеет переживание тревоги (17%), которое рассматривается как комбинация нескольких дискретных эмоций, доминирующей из которых выступает страх.

Среди других базовых эмоций с отрицательной валентностью в русскоязычной группе наибольшую частотность имеют следующие эмоции: злость (40%), печаль (39%), обида (37%), ненависть (34%), гнев (34%). Высокая частотная представленность данных эмоций позволяет рассматривать их как критерий определения названий лексико-семантических групп, включающих слова с дополнительной конкретизацией и идентификацией смыслового содержания эмоциональных переживаний.

Высокую прототипическую частотность во всех группах испытуемых имеет эмоция «печаль». Словарь русского языка С.И. Ожегова определяет печаль как чувство грусти и скорби, состояние душевной горечи [5]. В обыденном познании группа эмоций, дополняющих, уточняющих и конкретизирующих переживание печали, представлена достаточно широко: грусть, тоска, уныние, безысходность, угнетенность, подавленность, безнадежность, утомление, депрессия, усталость, беспомощность, апатия, меланхолия, ностальгия, угнетенность, скука, бессилие, безразличие, отрешенность, опустошенность. Хотя слово «депрессия» в этом перечне русскоязычных испытуемых имеет невысокую частотность (всего 5 упоминаний), перечисленные переживания могут рассматриваться как эмоциональные и мотивационные характеристики феноменологии депрессии. Количественная наполненность и качественное разнообразие данной группы эмоций, представленные во всех группах испытуемых,

свидетельствуют о значимости депрессивных переживаний в жизни современных молодых людей. Заметим, что в польскоязычной группе продуктивная частотность переживания депрессии значительно выше, чем у испытуемых двух других групп.

Психологическое содержание эмоций, входящих в комплекс гнева, гармонически взаимодействует между собой и поддерживает высокий уровень четко сформированной, направленной активации. Лексико-семантическая группа, передающая переживание данной тональности, включает следующие эмоции: отвращение, агрессия, ярость, враждебность, негодование, раздражение. К данной группе содержательно примыкает эмоция «злость» (злоба), которая, согласно словарю русского языка Ожегова, определяется как чувство гневного раздражения, недоброжелательства против кого-нибудь [5]. Данная эмоция имеет достаточно высокую частотность во всех группах испытуемых: (в русскоязычной группе – 40%; в польскоязычной – 64%; в белорусскоязычной – 28%). В то же время в научных работах она явно обделена исследовательским интересом и вниманием. Заметим, что в предметном указателе хрестоматии по психологии эмоций данная эмоция под названием «зло» обозначена трижды и только в работе Б. Спинозы «О происхождении и природе аффектов» [6].

Вышеперечисленные эмоциональные явления, относящиеся к классу базовых, ведущих эмоций, хотя и имеют в рамках нашего исследования высокую прототипическую частотность, составляют, однако, лишь часть списка выявленных. Исходя из положения о предметности эмоциональных явлений, в рамках нашего эмпирического исследования мы выделили группу социальных эмоций, под которыми в самом общем виде понимаются конкретные эмоциональные состояния, возникающие преимущественно из-за присутствия другого человека. В этой группе эмоциональных явлений взаимоотношения с другими людьми и сравнительная оценка себя и своих действий в социальном контексте с точки зрения других людей являются основными. Наиболее близким содержательно к термину «социальные эмоции» выступают термины «социальные чувства» (А.Н. Леонтьев), «моральные чувства» (С.Л. Рубинштейн), «этические чувства» (Г.Х. Шингаров, С.Г. Якобсон). В современной психологии в группу социальных эмоций, направленных, в основном, на себя, но имеющих отношение к взаимоотношениям с

другими людьми и с соответствием поведения нормам морали, включают эмоциональные явления, неотъемлемо связанные с представлением о себе и о своих действиях, а также с Я-концепцией в социальных взаимоотношениях [7]. В этой группе эмоциональных явлений взаимоотношения с другими людьми и сравнительная оценка себя и своих действий в социальном контексте с точки зрения других людей, являются основными.

В свете положения о связи эмоциональных явлений с потребностями субъекта становится очевидной не только правомерность, но и необходимость рассмотрения психологического содержания социальных эмоций в связи с потребностью в общении. С точки зрения своей предметной направленности потребность общения проявляется в том, что один человек становится предметом потребности другого человека. Потребность в общении реализуется, прежде всего, как межличностное взаимодействие; при этом ведущей выступает его характеристика как явление внутреннего, субъективного мира личности. Именно в межличностном взаимодействии возникают сугубо-личностные, эмоционально-непосредственные отношения между людьми. Социальные эмоции обнаруживают свою функциональную общность с потребностью в общении, поскольку в определенном смысле выступают как то значение, какое один человек представляет для другого. М.М. Бахтин подчеркивал, что «переживание не только может быть выражено при помощи знака, ... но помимо этого своего выражения во вне (для других) – переживание и для самого переживающего существует только в знаковом материале» [8].

Эмоциональный лексикон всех групп испытуемых содержит богатый и разнообразный репертуар социальных эмоций: у русскоязычных испытуемых данная группа включает 62 слова (27%), у белорусскоязычных – 41 слово (30%), у польскоязычных – 43 слова (32%). К данной группе эмоций относятся переживания с направленностью на себя и на других. Группа социальных эмоций, направленных на другого, оказалась более количественно представленной: 45 слов у русскоязычных (20%), 33 слова в белорусскоязычной выборке (24%), 29 слов в польскоязычной группе (21%). Основное содержание данной группы эмоций составляют переживания с положительной коннотацией, характеризующие доброжелательное отношение к другому человеку (33 слова у

русскоязычных испытуемых (14%), 25 – у белорусскоязычных (18%), 20 – у польскоязычных (15%). Наибольшую частотность среди них имеют следующие: симпатия, уважение, жалость, доверие, сочувствие, доброта, нежность, заботливость (русскоязычные); жаль, шчырасць, дабрыня, міласэрнасць, павага, пяшчота (белорусскоязычные), dobroć (доброта), troska (забота), peszota (нежность), uczciwość (честность, порядочность) – в польскоязычной группе. Доминирование позитивности в эмоциональной системе свидетельствует о психологическом стремлении к взаимопониманию в общении. Немногочисленность эмоций с отрицательной валентностью характерна для всех групп испытуемых. В русскоязычной группе – это следующие эмоциональные переживания: антипатия, враждебность, предательство, пренебрежение, грубость, ненависть, жадность, презрение

Социальные эмоции, направленные на себя, включают переживания, характеризующие отношение к себе. В русскоязычной группе это, прежде всего, эмоции, связанные с потребностью в самоуважении, в принятии самого себя как соответствующего образу «Я» (самоуважение, самоутверждение, себялюбие, самопожертвование). Заметим, что данные эмоции отсутствуют в других группах испытуемых. Содержательно выделяются т.н. «самооценочные» эмоции (стыд, вина, обида, гордость, совесть, смущение, застенчивость, робость), которые демонстрируют тесную связь с просоциальными мотивами и с Я-концепцией в социальных отношениях. Самые высокие показатели частотности в русскоязычной группе самооценочных эмоций имеют «обида», «гордость», «зависть». В польскоязычной группе испытуемых количественная представленность и репертуар эмоций, направленных на себя, несколько выше, чем в других группах. Высокие показатели частотности характеризуют эмоциональные переживания зависти и высокомерия. В группе белорусскоязычных испытуемых репертуар социальных эмоций, направленных на себя, и их количественная наполненность несколько ниже, чем в других группах.

Если в группе эмоций, направленных на другого человека, доминируют переживания положительной валентности, то в группе эмоций, направленных на себя, имеет место тенденция преобладания эмоциональных переживаний отрицательной валентности. Данная тенденция, характерная для всех групп

испытуемых, говорит об актуализации регулирующей функции самооценочных переживаний: как особая форма моральной регуляции индивидом своего поведения, они выступают как внутренняя санкция по отношению к себе в своем психологическом воплощении.

Сопоставление полученных результатов с системой категорий, принятой в психологических теориях эмоций, обнаруживает не только сходство, но и расхождение между научными и обыденными категориями. В обыденном сознании представлена более широкая трактовка эмоциональной сферы, включающая в себя помимо базовых эмоций разнообразные субъективные переживания, сопровождающие познавательное отражение. Выявленные характеристики эмоционального лексикона студентов по критерию языковой принадлежности свидетельствуют как об универсальности проявления эмоций, так и об некоторых их культурных вариациях, которые, несомненно, проявляются в общении студентов, определяя специфику эмоционального реагирования в конкретных ситуациях межличностного взаимодействия

В реальной эмоциональной жизни эмоциональные явления взаимосвязаны и взаимодействуют. Такая способность эмоций порождать и обуславливать друг друга характеризует внутренние закономерности протекания и развития эмоционального процесса и характеризует живую реальную эмоциональность. Пытаясь определить меру близости (сходства) между отдельными эмоциями, мы применили процедуру иерархического кластерного анализа, в результате которой определилась структура сходства эмоций в оценке испытуемых. Результаты кластерного анализа представлены на рисунке 1.

Было выделено семь самостоятельных кластеров, отражающих высокий уровень близости эмоциональных переживаний в сознании респондентов. Между эмоциями, образующими кластеры выявлена умеренная корреляционная связь.

Дальнейший содержательный анализ выделенных групп сходства предполагает содержательную интерпретацию их для определения смысловых инвариантов полученной классификации.

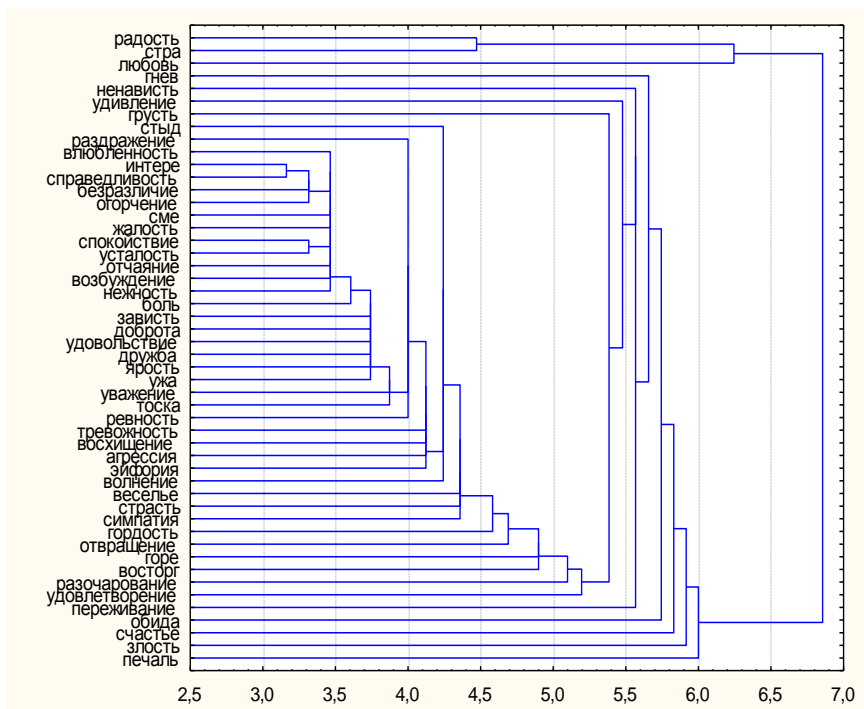


Рис. 1. Структура сходства групп эмоций ($p \geq 0,05$)

В первый кластер вошли следующие эмоции: интерес, справедливость, огорчение, безразличие (Евклидово расстояние 3,3). Пытаясь определить смысловой инвариант содержательного сходства данных эмоций, мы исходили из того, что справедливость – один из основных параметров, по которому люди в нашей культуре оценивают взаимодействие. Очевиден постоянный интерес к соблюдению (несоблюдению) определенных норм справедливости, что и объясняет высокий уровень сходства, на котором объединяются интерес и справедливость в один кластер. В свою очередь, оценка справедливости влияет на эмоциональное состояние участников взаимодействия. Столкновение человека с несправедливостью приводит к доминированию в его эмоциональной сфере кратковременных (огорчение) и долговременных (безразличие) отрицательных эмоциональных состояний.

Второй кластер образуют переживания «спокойствие» и «усталость», имеющие также высокий показатель сходства

(Евклидово расстояние 3,4). Выше нами отмечались количественная наполненность и качественное разнообразие группы эмоций, обозначающих т.н. депрессивные переживания (уныние, утомление, апатия, беспомощность, усталость и т.д.). Доминирование таких переживаний в эмоциональной жизни современного человека отмечают многие исследователи, объясняя данный факт возрастанием интенсивности и частоты эмоциональных нагрузок. Этому способствует целый ряд особенностей современной жизни: стремительное изменение социальной и физической среды, повышение темпов жизни и ее стоимости, разрушение традиционных семейных структур, социальные и экономические катаклизмы. На это человек реагирует переживаниями беспомощности, тоски, угнетенности, что приводит к появлению «хронической» усталости, а, значит, все больше ценит спокойствие и душевную гармонию и стремится к ним.

Третий кластер объединяет следующие эмоциональные переживания: возбуждение, нежность, боль (Евклидово расстояние 3,6). Содержание его отражает синдром эмоциональных переживаний, связанных с юношеской любовью. В контексте когнитивной теории эмоций люди оказываются восприимчивыми к переживанию любви всякий раз, когда они сильно физиологически возбуждены. При этом затем люди могут обозначать это возбуждение по-разному, в том числе и как любовь, проявлением которой и выступает нежность. Страдание, обозначенное как боль, сопровождает многочисленные проблемы любовных отношений молодых людей (отсутствие взаимности, неуверенность в себе и партнере и т.д.).

Содержание четвертого кластера составляют следующие эмоции: зависть, доброта, удовольствие, дружба, ярость, ужас (Евклидово расстояние 3,8). Смысловым центром данной группы эмоций выступает дружба: эмоциональное наполнение этого вида межличностных отношений чрезвычайно велико (особенно в юношеские годы). Дружба, основанная на добром отношении к другому человеку, выступает источником удовольствия, но, с другой стороны, предполагает социальное сравнение, лежащее в основе зависти. Спонтанные сравнения с влиятельно личностно значимым человеком, особенно в областях, которые являются специфически важными для Я-концепции, порождают комплекс негативных эмоциональных переживаний.

Содержание пятого кластера составили следующие эмоциональные переживания: тревожность, восхищение, агрессия, эйфория (Евклидово расстояние 4,2). Данный эмоциональный комплекс может рассматриваться как пример того, что любое событие, любой результат собственной деятельности человека в соотношении с различными его мотивами и целями может приобрести амбивалентное – одновременно и положительное, и отрицательное – значение. Чем более внутренне противоречивый характер принимает протекание действия и вызванный им ход событий, тем более возбужденный характер принимает эмоциональное состояние субъекта. К такому же эмоциональному конфликту может привести и резкий переход от положительного эмоционального состояния к отрицательному и наоборот.

Следующий шестой кластер образовали эмоциональные переживания радости и страха (Евклидово расстояние 4,5). Напомним, что именно эти эмоции имеют самую высокую частотность (радость – 87, страх – 91). Радость, с одной стороны, выступает как эмоциональная ценность, с другой, являясь производной эмоцией, может рассматриваться как положительное переживание, отражающее отношение между потребностью и успешной реализацией ее. Страх выступает как генерализованное отрицательное переживание по поводу возможного неблагоприятного развития событий, возникновения в ходе деятельности непредсказуемых обстоятельств и отсутствия полной уверенности в способности преодолеть их. Содержательное сходство данных эмоций как раз и определяется тем, что они выступают наглядным примером подгруппы эмоций успеха-неуспеха, осуществляющих внутреннюю эмоциональную регуляцию деятельности. Функциональное назначение эмоций успеха заключается в том, что они усиливают и поддерживают исходное побуждение к цели, эмоций неуспеха – что они это побуждение сдерживают и отклоняют.

На этом фоне выделяется своей однородностью по позитивной валентности содержание седьмого кластера: веселье, страсть, симпатия (Евклидово расстояние 4,6). Содержательное сходство данных эмоций свидетельствует о том, что эмоциональная динамика в этом возрасте отличается особой интенсивностью. Потребность в эмоциональном насыщении конкретизируется в стремлении к увеличению количества и интенсивности приятных переживаний. Содержание кластера эмоционально окрашивает различные аспекты межличностных отношений молодых людей

Обращает внимание тот факт, что содержание всех рассмотренных выше кластеров, кроме последнего (седьмого), неоднородно как по валентности, так и по модальности. Взаимодействие эмоций различной валентности и модальности соответствует принципу эмоционального контраста. Такой амбивалентный характер связи различных эмоциональностей во взаимном отношении друг к другу свидетельствует об исключительной сложности и противоречивости эмоциональной жизни современных молодых людей. Эмоции выступают как психологическое сопровождение социальных изменений и нестабильности и противоречивости современного мира.

Выявленные характеристики эмоциональной жизни современных студентов свидетельствуют о содержательном разнообразии, сложности и амбивалентности их эмоциональных переживаний. Динамика эмоциональных переживаний студентов имеет возрастную, деятельностную и социокультурную детерминацию. Наиболее субъективно значимыми и ценными в эмоциональной жизни студентов являются переживания радости. Радость, с одной стороны, выступает как эмоциональная ценность, с другой, являясь производной эмоцией, связана с эмоцией страха. Содержательное сходство данных эмоций определяется тем, что они как эмоции успеха-неуспеха осуществляют внутреннюю эмоциональную регуляцию деятельности. Содержательно разнообразной выступает группа социальных эмоций, выступающих как субъективная интерпретация межличностных проблем и непониманий. Социальные эмоции, направленные на других, имеют в большинстве своем положительную коннотацию, что свидетельствует о психологическом стремлении к взаимопониманию в общении. Выявленные культурные вариации эмоций, представляя эмоциональную сторону общения, определяют специфику эмоционального реагирования в конкретных ситуациях межличностного взаимодействия.

Литература

1. Прихидько, А.И. Проблема эмоций в зарубежной социальной психологии / А.И.Прихидько // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 14-15.
2. Рубинштейн, С Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957.
3. Вежбицкая Анна. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. :Изд-во «Русские словари»,1996. – 410 с.

4. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 128 с.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. :Русский язык, 1987. –756 с.
6. Спиноза, Б. О происхождении и природе аффектов // Психология эмоций. Хрестоматия / Автор-составитель В.К. Вилюнас. – СПб. : Питер, 2006. – 496 с.
7. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2006. – 544 с
8. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – С. 237-260

МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

М.М. Карнелович

Субъектно-деятельностный подход в психологии основной детерминантой развития личности и индивидуальности взрослого человека полагает трудовую деятельность. «Линия, ведущая от того, что человек был на одном этапе своей истории, – пишет С.Л. Рубинштейн, – к тому, что он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается». [2, с. 246]. Совместная деятельность, общение, со-бытие взрослого и ребенка, взаимоотношения с другими остаются онтологическими основаниями жизни взрослого человека, определяющими направление развития его личности [3].

Одной из сущностных субъектных характеристик человека является его способность к саморазвитию. Саморазвитие как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического

преобразования, рассматривается С.Л. Рубинштейном, Т.М. Савельевой, В.И. Слободчиковым и другими. По мнению одного из основателей школы развивающего образования В.В. Давыдова, проблема саморазвития человека является наиболее острой в связи со сменой парадигмальных ориентаций в психологии [4]. Исследователь В.И. Слободчиков, являющийся одним из представителей гуманитарно-антропологической парадигмы психологического знания, подчеркивает, что ценность саморазвития как детерминанта развития человека становится актуальной на начальном этапе трудовой деятельности: «С началом самостоятельной профессиональной деятельности в жизнь человека входит еще одна детерминанта развития – ценность саморазвития» [3, с. 210], что кардинально меняет суть и перспективы развития взрослого человека, поскольку у него появляется возможность стать субъектом саморазвития.

Субъектность выпускника педагогического вуза представляет собой интегративное личностное свойство, раскрывающее внутренние детерминанты подлинного авторства профессиональной деятельности, проявляющееся в самостоятельном и осознанном выборе пути саморазвития, построении перспектив своего развития в трудовой деятельности и профессии на протяжении всей жизни, осуществляемых через рефлексию, осмысление и выбор ценностей и смыслов своей педагогической деятельности и жизнедеятельности в целом.

Понятие профессиональной субъектности, развивающейся на основе общей субъектности человека в ходе овладения профессией, введено в научный словарь А.А. Деркачом [1]. Профессиональная субъектность – интегративное личностное качество, которое развивается и реализуется в пространстве профессиональной деятельности за счет внутренне детерминированной конструктивно-преобразовательной активности, позволяя выходить за рамки ситуативных стимулов деятельности и активно-избирательно и инициативно-ответственно осуществлять ее регуляцию, обеспечивая эффективное решение профессиональных задач и личностно-профессиональное развитие [1, с. 48]. Теоретическая модель профессиональной субъектности, разработанная А.А. Деркачем, включает два компонента – ценностно-смысловой и креативно-действенный.

Анализ концепций структурно-содержательных характеристик субъектности педагога показал, что традиционно субъектность

рассматривается исследователями как интегральная характеристика педагога, включающая такие качества, как: активность, рефлексия, свобода выбора и ответственность за него, уникальность субъекта, саморазвитие, понимание и принятие другого, целеполагание, выбор цели, мотивационно-смысловые образования, внутренний контроль, саморегуляция.

Высокий уровень развития профессиональной субъектности определяет успешное вхождение, «самостояние» начинающего педагога в рамках выбранной профессии, возможность не просто адаптироваться к требованиям деятельности, но «творить» самого себя как профессионала, управлять деятельностью и своим профессионально-личностным развитием. Однако проведенный теоретический анализ научной литературы показывает, что количество исследований, посвященных проблеме развития субъектности педагога в контексте его самостоятельной профессиональной деятельности, явно не достаточно в условиях дефицита молодых педагогических кадров. К сожалению, сложившаяся педагогическая практика свидетельствует о значительной текучести кадров, приходящейся на первые годы профессиональной деятельности молодых специалистов. Проблема ухода молодых специалистов-мужчин из сферы образования сегодня стоит крайне остро. Тем не менее, комплексное изучение различий ценностно-смысловых и мотивационных компонентов субъектности молодых педагогов с учетом фактора пола до сих пор не проводилось. Актуальность данной проблемы для системы непрерывного профессионального образования обусловило наш теоретико-экспериментальный поиск психологических условий развития профессиональной субъектности педагога, в том числе и с учетом фактора пола.

Цель нашего эмпирического исследования – изучение профессиональной субъектности молодых специалистов-педагогов. Следуя традиции гуманитарно-антропологической парадигмы в психологии, мы стремились глубоко исследовать особенности ценностно-смысловых и мотивационных компонентов профессиональной субъектности молодых специалистов. Для сбора эмпирических данных нами использовались: опросник субъектности (М.А. Исаков, Г.Г. Кравцов), методика «Мотивационная структура личности» (И.В. Мильман). Обработка данных диагностики проводилась с помощью процедур описательной статистики,

сравнения выборок по критерию U-Манна-Уитни. В исследовании приняли участие 300 педагогов, имеющие стаж работы 1–3 года в учреждениях образования г. Гродно и Гродненской области. Возраст испытуемых – от 22 до 26 лет; из них 46 человек – представители мужского пола, 254 человека – женского пола. Неравномерность выборки по полу учитывалась нами при выборе статистических методов обработки данных.

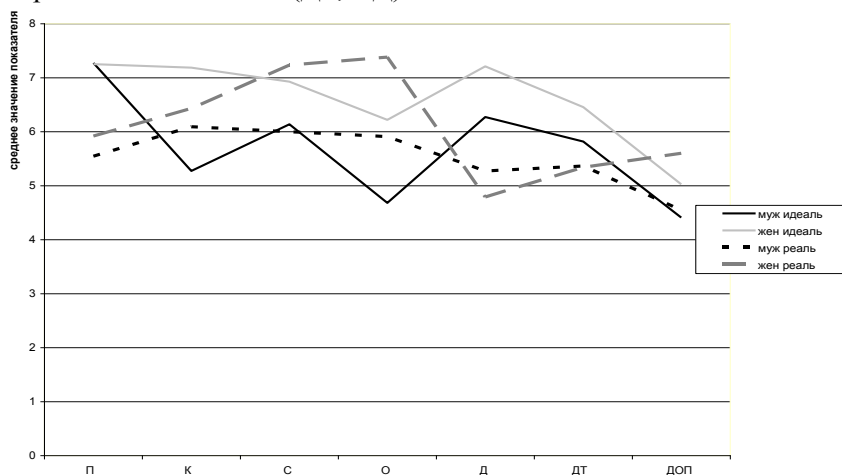
Частными гипотезами нашего исследования выступили предположения о наличии статистически значимых различий ценностно-смысловых и мотивационных компонентов субъектности у молодых педагогов, обусловленных 1) полом педагога; 2) возрастом педагога; 3) стажем самостоятельной педагогической деятельности; 4) территориальным расположением места работы специалиста (областной центр, районный центр, сельская местность). Данные гипотезы были подвергнуты эмпирической проверке.

Мы учитывали, что профессиональная деятельность педагога, как и другие виды деятельности человека, является полимотивированным и амбивалентным процессом. В соответствии с концепцией В.Э. Мильмана, мы выделяли *потребительские* (поддерживающие) и *производительные* (развивающие) мотивы и ценности педагогов в материальной, духовной и социальной сферах. Кроме того, методика В.Э Мильмана позволила нам выявить «идеальное» состояние мотива, то есть уровень собственно побуждения, устремления, и «реальное» состояние мотива – то, насколько молодой педагог расценивает данный мотив удовлетворенным в настоящее время.

Результаты диагностики общежитейской мотивации педагогов представлены на рисунке 1. Мотивы представлены на координатной оси в порядке возрастания в континууме от мотивов «дефицита» над потребностями «роста» (по А. Маслоу), мотивов «обладания» над мотивами «бытия» (по Э. Фромму).

Как видно из рисунка 1, профили «идеального состояния» мотивов общей жизнедеятельности как педагогов-женщин, так и педагогов-мужчин характеризуются перепадами профильной линии. Данный график у женщин-педагогов (светло-серая непрерывная линия) носит более плавный характер и имеет тенденцию снижения в правой его части по показателям мотивов творчества и общественного служения, а также в центральной части по показателю мотивации общения. «Женский» профиль идеальной

мотивации демонстрирует вполне определенное доминирование у педагогов-женщин запросов потребления и активности в разных сферах жизнедеятельности (П, К, С, Д) и над альтруистическими и творческими мотивами (ДР, ОД).



П – мотивация поддержания жизнеобеспечения материальными ресурсами жизни; К – мотивы комфорта и безопасности, порядка, удовольствия, развлечения, приобретения; С – мотивация престижа, положения в обществе, власти; О – мотивация общения; Д – мотивация общей активности в деятельности: энергичность, выносливость; ДТ – мотивация творческой активности: созидание, достижение, понимание, познание; ДОП – мотивация принести общественную пользу.

Рис. 1. Профили мотивов общей жизнедеятельности молодых педагогов-женщин и педагогов-мужчин

Профиль «идеального состояния» мотивов общей жизнедеятельности педагогов-мужчин (черная сплошная линия) располагается ниже одноименного профиля педагогов-женщин, что свидетельствует о меньшей интенсивности мотивации педагогов мужского пола; исключение составляют мотивы материальной обеспеченности, сила которых одинакова у педагогов разного пола. График имеет характерные перепады профильной линии, свидетельствующие о менее выраженных «запросах» педагогов-мужчин относительно комфорта, общения, творческой активности и общественного служения.

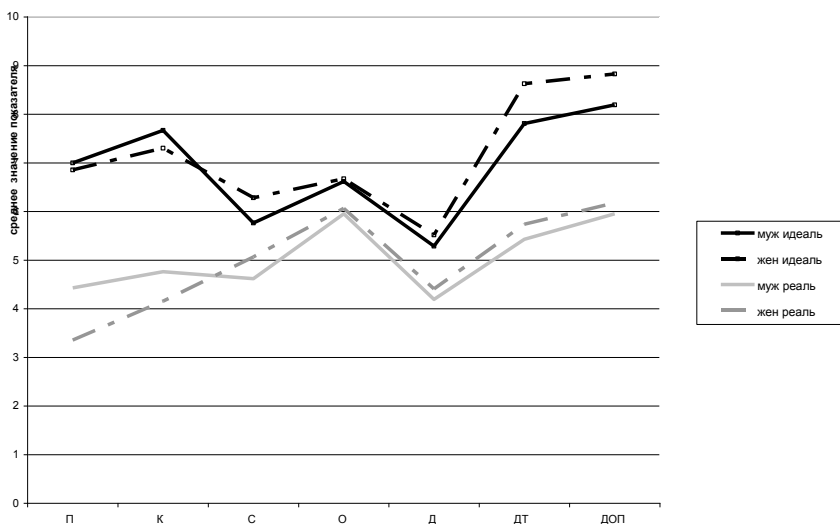
В целом, графики «идеальной» мотивации общей жизнедеятельности как у женщин, так и у мужчин отражают выраженную прагматическую жизненную установку молодых педагогов. «Альтруистические» мотивы, отражающие стремление «жить, принося пользу другим», получили минимальные значения у педагогов разного пола. Данные профили были отнесены нами к потребительско-карьерно-активному типу с той лишь разницей, что интенсивность соответствующих запросов выше у педагогов-женщин в сравнении с педагогами-мужчинами.

Профиль «реального состояния» мотивов педагогов-мужчин в общежитической сфере (черная линия «короткий пунктир») отражает представления педагогов-мужчин о значительном по силе недосыщении мотива материальной обеспеченности и общей активности, полноты, энергичности жизни, что позволяет предполагать их фрустрацию, в то время как мотив общения реализуется выше его запроса, т.е. в определенной мере пресыщен. Уровень реально осуществляемой полезной творческой деятельности «для других» оценивается педагогами-мужчинами на невысоком уровне и является при этом вполне «насыщенным», т.е. педагоги не стремятся к более активному творческому и просоциальному поведению.

Мотивационный профиль педагогов-женщин, отражающий реальное достижение мотивов, демонстрирует пики потребностей в достижении статуса и престижа. Наименьшие значения приходится на мотивы материальной обеспеченности и общей активности. В отношении мотивации общения наблюдается противоположная картина: при среднем стремлении к общению имеет место высокая степень его удовлетворения, то есть определенное «пресыщение». Уровень реализации статусно-престижной мотивации соответствует желаемому, т.е. педагоги обоих полов вполне удовлетворены своим положением в системе социальных отношений.

Результаты диагностики позволяют делать вывод о том, что у молодых педагогов (как женщин, так и мужчин) в иерархии мотивов жизнедеятельности преобладает потребительско-статусно-престижная мотивация в сравнении с производительно-творческой, развивающей, духовной.

Профили профессиональной мотивации молодых педагогов существенно отличаются от профиля мотивации общей жизнедеятельности (рис. 2).



П – мотивы материального стимулирования труда; К – мотивы комфорта и безопасности в труде; С – мотивация достижения статуса и профессионального престижа: престиж, положение в обществе, власть; О – мотивация общения в профессиональной группе; Д – мотивация общей активности в педагогической деятельности; ДТ – мотивация творческой активности в профессиональном труде; ДОП – мотивация принести общественную пользу посредством профессиональной деятельности.

Рис. 2. Профили мотивов профессиональной деятельности молодых педагогов-женщин и педагогов-мужчин

Как видно из графика на рисунке 2, для педагогов независимо от пола характерна общая тенденция подъема профильной линии «идеальной» профессиональной мотивации в левой и правой ее части при одновременном падении в центре, что свидетельствует о высоких запросах к материальной стороне труда и комфорта (П, К), и еще более высокой «ценностной стоимости» мотивов развивающего ряда (ДТ, ДОП). В педагогической деятельности мотивами общественной пользы (ДОП) являются: стремление приносить пользу обществу, желание обучать и воспитывать детей, оказывать помощь в интеллектуальном и духовном развитии других; мотивами творчества – удовлетворение потребности в самоактуализации, самореализации, творческом самовыражении в труде (ДТ). Данные профили отражают готовность педагогов

проявлять творческую активность, прилагать усилия, настойчивость в деятельности при условии высокой оплаты учительского труда.

В мотивационном профиле «реальной» профессиональной мотивации педагогов обоих полов обращает внимание общая тенденция подъема профильной линии слева направо, демонстрирующей средние показатели удовлетворения мотивов социально-психологического и развивающего ряда (С, О, Д, ДТ, ДОП) и низкие показатели удовлетворения мотивации поддержания жизнеобеспечения и комфорта. Графики располагаются ниже профиля «идеальной» мотивации, что свидетельствует о субъективной неудовлетворенности педагогов обоих полов уровнем реального достижения имеющихся запросов, хотя это и не выражается линейно однозначно. Так, уровень удовлетворения мотивации общения и приобретения приближается к уровню его запроса. Обращает на себя внимание значительная фрустрация мотивов материальной обеспеченности, комфорта, отдыха и значительное недосыщение мотивов творческого самовыражения и общественной пользы.

С помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни были выявлены статистически значимые различия мотивации профессиональной деятельности и жизнедеятельности педагогов по показателям: пол, стаж, возраст, расположение учреждения образования в городской (сельской) местности.

Выявлены статистически значимые различия выраженности различных мотивов у педагогов разного пола: у педагогов-женщин показатели идеального состояния творческой и альтруистической мотивации в 1,2 раза выше ($p \leq 0,05$) в сравнении с педагогами-мужчинами. Это означает, что педагоги-женщины имеют достоверно выше потребность творческой самореализации, созидания, познания, а также оказания помощи другим людям, реализации заботы о них и содействия их развитию.

Установлено также, что хотя с увеличением возраста достоверно снижаются запросы молодых педагогов к материальным стимулам профессиональной деятельности, при этом снижается и уровень удовлетворенности педагогов реальным уровнем материального благосостояния. Так, у педагогов 21-22 лет «идеальное состояние» данного вида мотивации в 1,1 раза выше в сравнении с педагогами 23-24 лет ($p \leq 0,05$) и педагогами 25-26 лет ($p \leq 0,01$); «реальное» состояние мотивации материального стимулирования у педагогов

21-22 лет в 1, 3 раза выше ($p \leq 0,01$), чем одноименный показатель у педагогов 23-24 лет, и в 1,4 раза выше ($p \leq 0,01$), чем у педагогов 25-26 лет.

С увеличением возраста педагогов снижается показатель мотивов-запросов относительно общей активности в профессиональной сфере: у педагогов 21-22 лет он выше в 1,2 раза, чем у педагогов 23-24 лет ($p \leq 0,001$) и педагогов 25-26 лет ($p \leq 0,01$). Степень реализации мотива профессиональной активности, инициативности оценивается педагогами 21-22 лет в 1, 3 раза выше в сравнении с педагогами 25-26 лет. Это, вероятно, связано с множеством решаемых задач профессиональной деятельности, требующих от педагога высоких затрат физических, эмоциональных и интеллектуальных ресурсов и приводящих к утомлению.

Выявлены статистически значимые различия выраженности различных мотивов у педагогов с разным стажем их самостоятельной профессиональной деятельности. Потребность в высоком статусе у педагогов со стажем менее 1 года в 1, 1 раза ($p \leq 0,01$) ниже в сравнении с педагогами со стажем от 1 года до 2 лет; в то же время у педагогов со стажем менее 1 года оценка реального удовлетворения статусно-престижной мотивации в 1,6 раза выше ($p \leq 0,02$) в сравнении с аналогичным показателем педагогов со стажем от 1 года до 2 лет и в 1, 7 раза выше ($p \leq 0,01$), чем у педагогов со стажем более 2 лет. Таким образом, с увеличением стажа профессиональной деятельности удовлетворенность молодых педагогов своей карьерой и статусом достоверно снижается.

Было подтверждено предположение о существовании различий мотивационных характеристик субъектности педагогов, работающих в областном и районном центрах и сельской местности. Педагоги, работающие в учреждениях образования областного центра и сельской местности, территориально близкой к данному центру, в 1, 3 раза ($p \leq 0,01$) и в 1, 6 раза ($p \leq 0,02$) соответственно менее удовлетворены их социальным статусом, чем педагоги районного центра и сельской местности, приближенной к последнему. По-видимому в «глубинке» учительская профессия более уважаема и почитаема в сравнении с крупным региональным центром.

Степень запроса потребности общей активности оценивается педагогами сельской местности, территориально близкой к районному центру, в 1,3 раза выше ($p \leq 0,02$) в сравнении с педагогами областного

центра, и в то же время степень реализации данного мотива оценивается первыми педагогами в 1,2 раза выше ($p \leq 0,05$), чем педагогами областного центра. Таким образом, чем дальше территориально от областного центра находится учреждение образования, тем значительнее у педагогов мотивация активности в разных социальных сферах. Данный факт подтверждает необходимость улучшения информационно-коммуникативной, социальной и культурной инфраструктуры сельских регионов для привлечения и сохранения молодых педагогических кадров.

Таким образом, гипотезы о наличии статистически значимых различий ценностно-смысловых и мотивационных компонентов субъектности у молодых педагогов, обусловленных полом и возрастом, стажем самостоятельной педагогической деятельности, а также территориальным расположением места работы молодого специалиста нашли свое эмпирическое подтверждение.

Литература

1. Деркач А.А. Субъектные феномены: акмеологический подход: монограф./ А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2010. – 240 с.
2. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер: Питер принт, 2003. – 508 с.
3. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
4. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. – М.: ТОО «ИНТОР», 1994. – 128 с.

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

А.И. Янчий

Наше общество глубоко озабочено тем, что растет количество детей с отклоняющимся поведением. Эта озабоченность проявляется, в частности, в том, что разрабатываются и внедряются различные программы, направленные на профилактику такого

поведения. Реализация таких программ предполагает включение различных социальных структур: школьные и дошкольные детские учреждения, инспекции по делам несовершеннолетних, социально-психологические службы и прочее. Эффективность предпринимаемых мер будет зависеть от того, насколько адекватно будут пониматься причины и условия возникновения девиантного поведения. Поскольку поведенческие трудности возникают и проявляются, прежде всего, в отношениях с другими людьми, то логично предположить, что за этим стоит своеобразное понимание подростками других людей и соответственное поведение в тех или иных ситуациях. На фоне достаточно подробного изучения причин и особенностей девиантного поведения малоизученной является проблема развития социальной перцепции у девиантных подростков. Именно поэтому мы считаем необходимым и актуальным изучение того, как девиантные подростки воспринимают и понимают других значимых людей.

В отечественной и зарубежной психологии накоплен значительный опыт изучения общих закономерностей восприятия и понимания человека человеком, называемых также социальной перцепцией, межличностным познанием и др. Анализ имеющихся исследований показал, что в социальной перцепции выделяют и изучают процессы и результат познания другого человека (Дж. Брунер, Г. Тэджфел, А.А. Бодалев, А.И. Донцов, Ш.В. Саркисян и др.). В качестве результата выступает образ другого человека, который характеризуется не только определенным содержанием, но и отношением к этому человеку (А.А. Бодалев, В.Н. Лозоцева, А.С. Кочарян, Е.Б. Весна, и др.). Многочисленные исследования, проведенные учеными в рамках психологии познания людьми друг друга, позволили выявить, что построение целостного образа другого человека закономерно связано с его статусом, ролью, этническими характеристиками (А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, Б.А. Еремеев, Г.Я. Розен и др.), внешностью (В.Б. Ольшанский, Л.М. Пастушкова и др.), осуществляемой им деятельностью (С.В. Кондратьева, В.Н. Лозоцева, Н.Ф. Федотова, К.В. Вербова, Н.А. Рождественская, Н. Клипинина и др.). Показано, что познание отдельного человека обусловлено социальным опытом, организованным в когнитивные схемы, характеризующиеся разной степенью обобщенности, целостности, дифференцированности и другими особенностями

(У. Найссер, М.А. Холодная, В.Н. Куницына, В.М. Сенченко и др.). Существование когнитивных схем или конструкторов представлено в разнообразных когнитивных стилях (Г. Уиткин, Дж. Келли, И.П. Шкуратова, М.А. Холодная и др.), явлениях стереотипизации (Г. Олпорт, А.А. Бодалев, З.Ф. Семенова, Я.Л. Коломинский и др.), каузальной атрибуции (Г.М. Андреева, К.М. Романов, К.Д. Панасенко и др.) и иных феноменах социальной перцепции. Знание присущих человеку конструкторов позволяет прогнозировать поведение (Дж. Келли, Ф. Франсела, К.М. Романов и др.). Немало исследований в рассматриваемой области посвящено изучению механизмов социальной перцепции, к которым относятся процессы рефлексии, идентификации, эмпатии (В.Н. Куницына, Б.П. Ковалев, О.Г. Кукосян, Р.Л. Кричевский, Е.З. Басина, А.А. Горбатков, Г.Ф. Михальченко и др.).

Большое внимание в исследовании социальной перцепции уделяется вопросу развития восприятия и понимания детьми разного возраста себя и своего ближайшего окружения: родителей и других родственников, учителей, сверстников (Л.И. Божович, (1968), И.И. Чеснокова, Т.В. Драгунова (1967), И.С. Кон, Л.Н. Галигузова (1979), М.Э. Боцманова, А.В. Захарова, В.Н. Лозовцева (1977), К.Н. Платон (1981), Т.В. Снегирева (1985) В.С. Чудновский, П.Р. Галузо (1983) и др.).

Особое внимание уделяется изучению специфики социальной перцепции в подростковом возрасте, поскольку именно в этом периоде происходят существенные изменения во взаимодействии подростков со взрослыми и сверстниками, что влечет за собой необходимость развития познания себя и других (М.Э. Боцманова, Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин, А.В. Захарова и др.). Было показано, что развитие социальной перцепции характеризуется изменением содержания образа другого человека (А.А. Бодалев, К.Н. Платон, И.И. Чеснокова, В.Н. Куницына, И.В. Дубровина и др.), переориентацией с познания внешних свойств на свойства, характеризующие внутреннюю сущность другого человека (Т.В. Драгунова, Л.Ю. Дукач, М.С. Неймарк и др.), обогащением образа другого и одновременно усилением стереотипизации (П.М. Якобсон, С.И. Курячий, Н.А. Рождественская и др.). Изучались также индивидуальные особенности социальной перцепции подростков и юношей (Т.В. Снегирева, К.Н. Платон и др.). В работах Ж. Лендэл, А.В. Березиной, И.Г. Чесновой,

А.А. Русалиновой показано, что восприятие и понимание другого человека в подростковом возрасте в немалой степени определяется эмоциональным отношением подростка к этому человеку. К.А. Серебрякова, А.А. Русалинова, выявили, что в подростковом возрасте также существует взаимосвязь между познанием другого человека и самопознанием.

Дети с отклоняющимся поведением нередко живут в неблагоприятной семейной обстановке, что накладывает отпечаток на их отношения и со сверстниками, и с другими взрослыми, прежде всего в школе (М. Раттер, Ю.А. Клейберг, М.И. Рожков, В.Е. Каган, В.Б. Тарабаева, С.И. Моисеева и др.). Можно полагать, что неблагоприятное положение в отношениях с другими людьми не может не влиять и на те или иные характеристики их социальной перцепции. Однако исследований, проливающих свет на эту проблему, крайне мало. Известно, что у девиантных подростков отмечается недостаточная сформированность потребности в общении с другими людьми (В.Б. Голицына и др.). У них было обнаружено рассогласование представлений об отношении к себе и к другим с реальным содержанием этих отношений (В.А. Крутецкий, А.Г. Ковалев, Н.Ю. Максимова, Г.К. Туляганова и др.). Трудновоспитуемые подростки демонстрируют позитивное отношение к негативным качествам (агрессивность, жестокость) и отрицательное отношение к таким социально ценным качествам, как самообладание, целеустремленность (В.Ф. Матвеев, А.В. Лебедев). За этим стоит определенный набор ценностей и норм, усвоенных этими детьми. Интересным для понимания особенностей развития социальной перцепции у девиантных подростков является факт их гиперидентификации со спонтанной группой (И.С. Кон и др.). Опосредованно об особенностях социальной перцепции можно судить по результатам исследований самосознания трудных подростков (Л.Н. Бережнова, С.Б. Данилюк, Н.Ю. Максимова, Л.В. Корнева, И.В. Макаровская и др.).

Таким образом, данное исследование направлено на изучение возрастной динамики социальной перцепции у детей подросткового возраста, имеющих проблемы в поведении (подростков с девиантным поведением).

По мнению многих ученых и практиков, подростковый возраст, считается наиболее сложным периодом развития человека (С. Холл, Л.С. Выготский, Т.И. Драгунова, Л.И. Божович, Фельдштейн и др.). В

этом возрастном периоде осуществляется переход от детства к взрослости, обнаруживаются изменения во взаимодействии подростка с окружающими его людьми, общение со сверстником выделяется в самостоятельную важную сферу жизнедеятельности [3, 9, 12 и др.]. По мнению Д.Б. Эльконина, общение для подростков становится особой деятельностью, предметом которой является другой человек, а содержанием – построение взаимоотношений и действий с ним. Внутри этой деятельности происходит познание подростком другого человека и самого себя, развиваются средства такого познания [5].

Познание другого и себя является психологической основой для формирования самосознания и развития личности в целом [2, 7 и др.]. Наиболее полно онтогенетический аспект межличностного восприятия представлен в работах А.А. Бодалева (1982), А.С. Васильевой, Г.Ф. Иванчика (1975), В.А. Крутецкого (1965), С.В. Кондратьевой (1975), Ж. Лэндел (1979) и др.

Анализ существующей психологической литературы позволил сделать вывод о том, что эта проблема является достаточно значимой в связи с пониманием психологической действительности «проблемных детей», у которых наблюдается поведение, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, принятых в обществе. Однако исследователи крайне редко обращают внимание на специфику содержания восприятия, познания и оценку других людей подростками с девиантным поведением [13]. Вопрос о социальной перцепции, содержательной стороне образа другого, адекватности отражения другого, как результата познания подростком других людей, остается до сих пор актуальным.

Для решения поставленной цели нами была выбрана техника репертуарного теста ролевого конструкта, которую разработал Дж. Келли [17]. Конструктом Дж. Келли называет способ истолкования явлений, событий как сходных между собой и в тоже время отличных от других. С точки зрения содержания, конструкт представляет собой отраженную в сознании индивида какую-либо характеристику объекта, заданную через оппозицию с противоположной характеристикой.

Исследования социальной перцепции подростков осуществлялись с помощью репертуарной решетки, в качестве элементов нами были выбраны роли, носителями которых являются «значимые другие». Мы стремились, чтобы ролевые элементы репрезентировали выборку, из которой они взяты и были

релевантными данной группе испытуемых. Ролевой список состоял из двух категорий значимых лиц: взрослых и сверстников, также учитывался знак эмоционального отношения и степень близости к испытуемому (родственные – не родственные отношения).

Метод применения репертуарного теста состоит в том, что испытуемому предъявляют три имени «ролевых элементов» из перечня и просят установить «самое важное, что делает похожим два «ролевых элемента», но отличает их от третьего». В результате этой процедуры и получают искомый конструкт, состоящий из двух полюсов, на одном из которых находится содержательная характеристика, отражающая сходство ролевых элементов, а на другом – их отличие. Данную процедуру повторяют с другими триадами для того, чтобы определить, как испытуемый классифицирует и дифференцирует перечисленных им людей. Все «ролевые элементы» используются в триадах в равной степени, чтобы не оказывать выборочное давление на исследование основных конструктов испытуемого. В результате мы получаем список конструктов испытуемого с набором полярных шкал (честный – лживый, аккуратный – неаккуратный и др.). Основываясь на вербальном содержании полученных конструктов, мы определяем модель «конструктивной системы» подростка, ту своеобразную «решетку» через которую подросток воспринимает значимых для него людей.

Исследование проводилось в общеобразовательных школах г. Гродно. В исследовании приняло участие 189 человек, в возрасте 10–15 лет. Подростки были разделены на две группы по поведенческому признаку. Первую группу (экспериментальную) составили подростки с проблемами в поведении (подростки с девиантным поведением) - 97 человек (43 мальчика и 51 девочка). Эту группу составили дети, которые находятся на «особом счету» в школе, то есть состоят на внутришкольном учете за нарушение дисциплины, норм поведения. Во вторую группу (контрольную) вошли 41 мальчик и 51 девочка, всего 92 человека, которые, с точки зрения педагогов, не имеют проблем в поведении. Нами были выделены четыре возрастные группы подростков: 10–12 лет, 12–13 лет, 13–14 лет и группа 14–15-летних подростков, как в экспериментальной выборке, так и в контрольной группе.

На **первом этапе обработки данных** мы подсчитали *общее количество конструктов*, используемых подростками

экспериментальной и контрольной групп для характеристики «значимых других».

Общее количество выявленных конструкторов в абсолютных значениях составило у подростков с девиантным поведением – экспериментальная группа (97 респондентов) – 706 конструктора, у подростков контрольной группы (92 респондента) – 761 конструктор. Средние значения конструкторов в группе подростков с девиантным поведением равняется $Mэ=7,2$, в контрольной группе $Mк=8,27$ (обнаружены статистически значимые различия $t=2,21$, при $p<0,05$). Количество выявленных личностных конструкторов в индивидуальной репертуарной решетке у респондентов различно. Это позволило нам выделить 5 групп подростков, отличающихся количеством использования конструкторов в характеристиках «значимых других». Между группами выявлены статистически значимые различия $\chi^2_{эмп}=93.92$, $\chi^2_{кр}=16.91$, при $p< 0,05$ и $21,66$ при $p<0,01$.

Содержание конструкторов у каждого отдельного испытуемого является сугубо индивидуальной характеристикой, в которой трудно проследить закономерности. Для преодоления этих затруднений нами был применен квартильный метод обработки данных, с помощью которого мы смогли количественно и качественно проанализировать большое количество несистематизированного материала путем выстраивания ранжированного ряда качеств, выявленных в результате исследования.

На **втором этапе обработки** и анализа данных, мы произвели подсчет всех характеристик, приписываемых испытуемыми «значимым другим» по признаку «*внешние - внутренние характеристики*» и составляющих конструктор. Так, в экспериментальной группе выявлено 483 ($Mэ=4,97$) характеристик внешней стороны личности и 488 ($Mэ=5,03$) качеств, характеризующих внутреннюю сторону личности «значимого другого». В контрольной группе выявлено 354 ($Mк=3,87$) характеристики внешней стороны личности и 624 ($Mк=6,78$) характеристики внутренней стороны личности «значимого другого». Данные, полученные в обеих группах, подверглись сравнению с использованием t-критерия Стьюдента. В результате сравнения были выявлены статистически значимые различия в применении качеств, характеризующих внешние стороны личности

($t=3,92$, $p<0,05$), и качеств, характеризующих внутреннюю сторону личности ($t=5,26$, $p<0,05$). Подростки *экспериментальной группы* больше склонны выделять у «значимых других» черты, характеризующие внешнюю сторону личности другого («смешные», «выглядит неважно», «ругается всегда», «одноклассники», «красивые глаза» и др.). За этим может стоять характер отношений, который складывается между подростками с проблемным поведением и «значимыми другими». В силу своеобразного, поверхностного общения с другими людьми, «трудный» подросток видит только внешние характеристики людей, их поведенческие реакции, которые чаще всего возникают на «стимул». Такое общение бывает одностороннее, непродуктивное и в силу своей специфики не позволяющее подростку более глубоко познать другого человека.

В *контрольной группе* подростки склонны в большей степени обращать внимание на внутреннюю психическую жизнь «значимого другого», например, «честный», «завистливый», «любит тишину», «задумчивый», «интересующийся» и т.д..

На **третьем этапе обработки** и анализа данных, мы подсчитали общее количество *положительных и отрицательных конструктов* по полюсу «сходство», используемых подростками при описании «значимых других».

Подростки *экспериментальной группы* в характеристиках «значимых других» используют 73,5% (519) положительных конструктов и 26,5% (187) отрицательных полюсов конструктов. В то время как подростки *контрольной группы* склонны в большей степени приписывать «значимым другим» конструкты положительной модальности - 80,5% (613), и в меньшей степени конструкты с отрицательными полюсами – 19,5% (148). В целом, респонденты обеих групп намного чаще приписывают «значимым другим» положительные характеристики. Нами выявлены незначительные различия в приписывании подростками *экспериментальной* и *контрольной групп* положительных характеристик «значимым другим» ($p<0,05$). Несмотря на то, что образ «значимого другого» для подростков обеих групп имеет в большей степени положительную «окраску», необходимо отметить, что подростки *экспериментальной группы* приписывают другим немного больше отрицательных характеристик, нежели подростки *контрольной группы*. Мы полагаем, что это может

свидетельствовать о некотором негативном опыте общения, взаимодействия с другими людьми, о негативном опыте отношений с ними, который наложил отпечаток на такое восприятие подростками экспериментальной группы «значимых других».

Выявленные личностные конструкты в виде речевых описаний и категорий (форм) отражения объекта познания, высказывания испытуемых о личности познаваемого были сгруппированы по схеме принятой в исследованиях отечественных психологов по социальной перцепции, включающей описание внешнего облика человека и его личности [11]. Схема классификации личностных черт, предложенная С.В. Кондратьевой [8] и применяемая в исследованиях по социальной перцепции [4], легла в основу содержательного анализа выявленных личностных конструктов. Согласно этой схеме, при анализе личности познаваемого объекта различается ряд категорий, значений, которые условно делятся на отдельные семантические единицы, составляющие в нашем случае блоки качеств и свойств личности.

Таким образом, все выявленные конструкты были сгруппированы в **12 основных блоков**: коммуникативные («ругается всегда – никогда не ругается», «дурные манеры общения – хорошие манеры в общении», «спорщик – скоро соглашается»), волевые («держит себя в руках», «с волей», «напористый», «слабохарактерный» и др.), эмоционально-динамические («улыбчивый – не улыбается», «шустрый», «тихо говорит» и т.п.), интеллектуальные («любит порассуждать – не любит рассуждать», «найдет правильное решение – не находит правильного решения» и др.), рефлексивные личностные конструкты («может хладнокровно ударить – никогда не бьет человека» и др.), блок конструктов глобального характера («хороший», «личность», «крутой», «живодер», «бандит», и др.), интересы, склонности, способности («хороший рыбак», «любит ходить в гости», «любит биологию»), отношение к труду, отношение к учебе («двоечник – отличник», «лучше учится, чем я – хуже учится, чем я»), блок конструктов характеризующих внешность («красивый – некрасивый»), педагогические склонности, способности («хорошо объясняет материал»), блок социально-перцептивных конструктов («понимает меня – не понимает меня»).

Выделенные нами содержательные блоки объединяют конструкты, которые характеризуют разные сферы

жизнедеятельности, количественный состав которых разный, что дает нам возможность выстроить ранжированный ряд блоков, характеризующих сферы жизнедеятельности по степени значимости в группах респондентов. Мы сравнили два ряда ранжированных выделенных блоков на предмет существования различий между конструктами, используемыми испытуемыми обеих групп, для описания сфер жизнедеятельности «значимых других». Оказалось, что между рядами выделенных нами блоков конструктов существуют тесные корреляционные связи ($r=0,82$, $p<0,05$), что является свидетельством отсутствия существенных различий в экспериментальной и контрольной выборках. Это свидетельствует о том, что подростки обеих групп при восприятии «значимых других» выделяют одни и те же аспекты жизнедеятельности и личности окружающих их людей.

Следующим, **четвертым этапом обработки и анализа** полученных данных было выявление взаимосвязей между разными блоками личностных конструктов у подростков разных возрастных групп.

Как показал анализ, подростки экспериментальной *10-12 лет* при восприятии «значимых других» людей чаще всего обращают внимание на внешние аспекты их деятельности, на умения, действия направленные на самих детей (коммуникативные особенности). Подростки, как правило, используют глобальные конструкты (например «хороший – плохой»), что говорит о нерасчлененности восприятия других людей.

Выясняя наличие связи между разными блоками качеств, мы обнаружили, что такие связи практически отсутствуют. Это говорит об отсутствии устойчивой системы эталонов, представлений о других людях. А это, в свою очередь, свидетельствует о ситуативности восприятия, отсутствии умения связать в единую систему разные качества, характеризующие одного и того же человека. Интересно, что между коммуникативными и глобальными блоками конструктов существует отрицательная корреляция средней силы ($r= - 0,57$, при $p=0,003$). Это может быть свидетельством того, что при восприятии «значимых других» людей дети не могут установить взаимосвязи между своим общим отношением к человеку и его конкретными действиями в сфере межличностных отношений.

Изучая взаимосвязь между разными блоками личностных конструктов у подростков 12-13 лет экспериментальной группы, мы

обнаружили положительную корреляцию средней силы между блоками коммуникативных и эмоционально-динамических характеристик ($r=0,42$, $p=0,01$), а также между блоками, характеризующими волевую и интеллектуальную сферы людей существует умеренная корреляционная связь ($r=0,46$, $p=0,02$). Нами обнаружена отрицательная корреляционная связь умеренной силы между блоком волевых качеств и отношением к учебе ($r= - 0,36$, $p=0,04$). Качества выше названных встречаются наиболее часто, поэтому можно предположить, что для подростков этого возраста наиболее значимыми являются эмоциональные аспекты общения. С другой стороны, для детей с проблемами в поведении занятие интеллектуальной и учебной деятельностью вызывает определенные трудности, для преодоления которых им приходится прикладывать больше усилий. Подтверждением этому является то, что подростки 12-13 лет, характеризуя других, используют конструкты, положительный полюс которых приписывают в большинстве случаев «значимому другому», а отрицательный полюс конструкта себе. Например, «познает все – не любит познавать все», «знает ответ на любой вопрос – не знает ответов на вопросы». Очевидно, дети с проблемами в поведении в возрасте 12-13 лет осознают значение волевых усилий в учебной деятельности, но в тоже время они не всегда, по каким то причинам, готовы прикладывать усилия и быть успешными в учебе.

Также как и на предыдущем возрастном этапе у подростков *13-14 лет* экспериментальной группы нами обнаружена значимая корреляционная связь между блоками коммуникативных и эмоционально-динамических характеристик ($r=0,52$, при $p=0,004$). Немаловажным является то, что обнаружена отрицательная корреляционная связь между блоками коммуникативных качеств и блоком качеств, характеризующих внешность ($r=-0,52$, $p=0,004$), между «эмоционально-динамическими характеристиками» и «отношением к учебе» ($r= - 0,45$, $p=0,01$). Очевидно, подростки 13-14 лет с проблемами в поведении не придают большого значения внешнему виду другого, а учеба не приносит им эмоционального удовлетворения. Однако эти данные показывают, что целостной структуры конструктов в этом возрасте нет.

В группе *14-15-летних* подростков также как и на предыдущих возрастных этапах, по-прежнему существует тесная связь между коммуникативным и эмоционально-динамическим блоками ($p=0,05$)

и появляется связь между рефлексивным и социально – перцептивным блоками ($r=0,64$, $p=0,01$), что может быть показателем появляющейся системности восприятия «значимых других» подростками 14-15 лет экспериментальной группы. Наличие отрицательной корреляции между блоками «характеристика внешности» и «интеллектуальные качества» ($r=-0,55$, $p=0,04$) подтверждают идею о том, что дети способны оценивать человека не по внешним данным, а по его интеллектуальным характеристикам. Это говорит о более содержательном, цельном подходе к оценке другого человека.

Оценивая восприятие и понимание других людей детьми экспериментальной группы, следует подчеркнуть, что вне зависимости от возраста у подростков с трудностями в поведении практически отсутствуют тесные корреляционные взаимосвязи между разными блоками качеств. Более того, во всех возрастных группах были обнаружены отрицательные корреляционные связи между разными блоками качеств, все это может свидетельствовать о том, что на протяжении рассматриваемого периода развития социальной перцепции у подростков не происходит становления системности этого образования, оно характеризуется внутренней противоречивостью и непоследовательностью.

У подростков *10-12 лет* контрольной группы нами выявлены корреляционные связи между блоками эмоционально-динамических и интеллектуальных качеств ($r=0,74$, $p=0,04$), между интеллектуальными характеристиками и отношением к труду ($r=0,59$), а также между блоками эмоционально-динамических качеств и отношением к труду ($r=0,67$) и отношением к учебе и отношением к труду ($r=0,45$, $p=0,02$). Для респондентов 10-12-летнего возраста эмоционально благоприятное значение имеет учебная и трудовая деятельность. Такая ситуация может быть вызвана положительными эмоциональными отношениями, которые дети испытывают во время осуществления учебной деятельности («хорошо объясняет», «весело бывает на занятиях», «всех любит» и пр.). Также это может выступать свидетельством понимания «значимыми другими» подростков в процессе жизнедеятельности: «старается понять, что происходит с человеком», «знает все мои плохие стороны», «уважает даже ребенка», что способствует созданию эмоционально благоприятного климата и формированию отношений к учебе и труду у подростка.

Значимая отрицательная корреляция была обнаружена только между коммуникативными качествами и характеристиками внешности ($r = -0,62$, при $p = 0,001$). Видимо, дети этой возрастной группы, общаясь с человеком, испытывают эмоциональный комфорт и не придают особого значения внешним данным другого человека. Между всеми блоками личностных конструктов существуют корреляционные взаимосвязи, хотя и разной степени выраженности, что может быть свидетельством становящейся системности восприятия и понимания подростком 10-12 лет «значимого другого».

У подростков *12-13 лет* контрольной выборки очень тесная связь существует между качествами интеллектуального блока и блоком качеств, характеризующих отношение к учебе (0,98). Тесная связь присуща также блокам коммуникативных и социально – перцептивных личностных конструктов (0,68). Все выделенные нами блоки объединяются в корреляционную структуру, центром которой являются блоки, характеризующие общение.

В этой группе подростков обнаружена также отрицательная корреляционная связь между эмоционально-динамическими характеристиками и социально-перцептивными качествами ($r = -0,57$). В отличие от младших подростков, в 12-13 лет респонденты, очевидно, предполагают, что эмоциональность препятствует восприятию и пониманию других людей («отвратительно кричит – спокойно говорит», «много переживает за других – не переживает за других», «заступиться за меня всегда – не заступиться, даже если я прав»), либо они больше уделяют внимания негативной стороне эмоций, препятствующих пониманию другого, что может свидетельствовать о появлении критичности.

В контрольной группе подростков *13-14 лет* наиболее тесные положительные связи обнаружены между конструктами коммуникативного блока и блоком «отношение к учебе» ($r = 0,99$). Мы склонны предполагать, что подростки 13-14 лет без проблем в поведении «общаются, чтобы учиться, и учатся, чтобы общаться». Это подтверждают конструкты, которые подростки используют для описания «значимого другого»: «бывает, хочется уйти от общения – хочется всегда общаться», «ходит в школу учиться – ходит в школу болтать». Существуют корреляционные средние и умеренные связи между всеми блоками конструктов.

Подчеркнем, что в этой возрастной группе отсутствуют отрицательные корреляционные связи между блоками качеств.

Ядром этой структуры являются коммуникативные качества, которые имеют положительные корреляционные связи с большинством других блоков. Наличие разноплановых связей, объединенных вокруг одного блока качеств, говорит о системности восприятия.

В структуру восприятия и понимания подростком *14-15-летнего* возраста «значимых других» вошло шесть блоков. Центром ее являются коммуникативные качества, наиболее тесно связанные с глобальными характеристиками ($r=0,67$, $p=0,01$), интеллектуальными качествами ($r=0,59$, $p=0,01$), социально-перцептивными ($r=0,57$). Также обнаружены связи блоков глобальных и социально-перцептивных качеств ($r=0,62$), глобальных и интеллектуальных ($r=0,58$) характеристик.

Подростки 14-15 лет в общении со «значимыми другими» склонны обнаруживать проявления интеллекта, воли собеседника, но и его более общие, глобальные личностные характеристики. Конструкты коммуникативного и глобального блоков содержательно дополняют характеристику «значимого другого», делают ее более емкой и «меткой». Так, испытуемые этой возрастной группы выделяют у «значимых других» следующие конструкты блока глобальных характеристик: «душевный, правильный, мудрый». Семантические значения выделяемых конструктов дают нам возможность предположить, что у респондентов 14-15 лет контрольной группы появляется умение схватывать основную, глобальную суть личности другого человека.

Респонденты этого возраста контрольной группы выделяют у «значимых других» контролирующие, регулятивные качества: «выдержка хорошая – невыдержан», «держит себя в руках – не держит себя в руках», «прилежный – неприлежный», «отвлекающийся – не отвлекается». Корреляционная связь обнаруженная нами между эмоционально-динамическими и волевыми блоками качеств ($r=0,64$, $p=0,03$) может быть подтверждением этого явления. Нами не обнаружена отрицательная корреляционная связь между блоками качеств у подростков этой группы, что может свидетельствовать о способности гармонизировать противоречивые может быть характеристики в целостную систему.

В рамках нашего исследования также значительный интерес представляет вопрос восприятия и понимания подростком

собственного «Я», отождествление себя с другими. Способность к абстрактному и гипотетическому мышлению, которая, как известно, появляется в подростковом возрасте, создает условия для формирования самоидентификации.

Как известно, в развитии самосознания в отрочестве происходит качественный сдвиг и это является важным фактором, стимулирующим формирование социальной перцепции в подростковом возрасте. По содержанию самосознание является социальным сознанием, перенесенным внутрь. Активное формирование самосознания в этот период предполагает «включение» таких психических актов как самопознание, самонаблюдение, самоотношение, самоидентификация, рефлексия, благодаря которым у подростков появляется дифференцированное чувство самоуважения, умение хорошо описывать себя. Все эти процессы становятся важными еще и потому, что они являются когнитивным основанием для формирования «Я-идентичности». В подростковый период все детские идентификации включаются в новую структуру идентичности, позволяющую решать взрослые задачи [16, с. 345]. Э. Эриксон утверждал, что, несмотря на то, что формирование идентичности является задачей всей жизни, только в подростковом возрасте молодые люди вплотную приступают к формированию согласованной, позитивной идентичности [1, с. 725].

В настоящее время под идентификацией понимается процесс, посредством которого один субъект уподобляется другому (Б. Д. Парыгин, Е. З. Басина, Е. Е. Накиновская, А. В. Петровский и др.). Результатом этого является приобретение или усвоение ценностей, идеалов, ролей и нравственных качеств значимого другого. Когнитивная идентификация, как считает Н. Н. Обозов, это субъективное представление о тождественности собственных свойств свойствам партнера [14, с. 132]. Исходя из вышесказанного, под идентичностью мы понимаем возросшую уверенность подростка в том, что его способность сохранять внутреннюю тождественность и целостность согласуется с оценкой его тождественности и целостности, данной другими. В нашем исследовании, вслед за отечественными психологами ([15, с. 130], [18, с. 302], [10, с. 95-96]), мы понимаем *идентификацию* как эмоционально-когнитивный процесс отождествления (уподобления) себя с другим человеком и перенос на себя желательных свойств и качеств другого.

Для того, чтобы изучить особенности идентификации в подростковом возрасте, были использованы данные, полученные нами с помощью техники Реп – теста Дж. Келли [6]. В качестве элементов были выбраны роли (ролевые элементы), носителями которых являются люди из окружения подростков, «значимые другие» (фигуры), которых респондент включает в ролевой список. Ролевой список представляет собой перечень *названий типичных ролей* [17, с. 458], которые по нашему мнению соотносятся с социальной действительностью испытуемого (например, «друг/бывший друг», «принимаемый учитель», «плохой человек» и др.). Ролевой список состоял из двух категорий значимых лиц: взрослых и сверстников, также учитывались знак эмоционального отношения, степень близости к испытуемому (родственник, друг), ценностные отношения с другими людьми (идеал, принимаемый, плохой человек). Представление о «ролевой позиции» значимого другого возникает в совместной деятельности подростка с лицами ближайшего круга общения, а результатом такого взаимодействия выступают характеристики, приписываемые детьми партнерам по совместной деятельности.

Поэтому на следующем, **пятом этапе обработки и анализа полученных результатов** мы выявляли общую для обеих групп респондентов тенденцию соотнесения значимых реальных людей (фигур) из окружения подростка с ролевыми элементами из предложенного списка.

Согласно полученным эмпирическим данным, выявлено, что небольшая часть подростков обеих групп (всего 21,1%) склонны соотносить себя с ролевыми элементами с положительной модальностью (например, идеальный человек, умный человек, хороший человек).

В список ролевых элементов нами были включены *типичные роли* «мать», «отец», «брат/сестра», которые составляют семью подростка. Как выяснилось, члены семьи воспринимаются подростками неоднозначно. Так, *мать*, как реальная фигура, идентифицируется у подростков с «человеком, к которому привязаны», «идеалом», с «умным человеком», «хорошим человеком». Восприятие матери как ролевого элемента с положительной модальностью (62,3%), граничит с идеализацией. Как правило, матери приписывают различные достоинства, а восприятие носит явно оценочный характер («самая милая», «лучше

всех», «очень улыбчивая», «хорошая в поведении», «очень аккуратная», «легкость в отношениях», и др.).

Фигура *отца* воспринимается респондентами обеих групп амбивалентно. Отца соотносят с ролевыми элементами, имеющими и положительную и отрицательную модальность. Отец выступает одновременно и в роли «умного человека» и в роли «плохого человека», к нему подростки испытывают одновременно чувство привязанности и побаиваются его. Мы полагаем, что такое амбивалентное ролевое восприятие подростками своих отцов может быть связано с эмоциональными отношениями между ними, со статусом, который занимает отец в семье, а также со спецификой положения отца в обществе.

Другие родственники (братья/сестры, бабушки, дедушки, тети, дяди) были соотнесены нашими респондентами с типичными ролями, предложенными в ролевом списке: с «человеком, к которому привязан» (22,2%), «идеалом» (14,23%), «хорошим человеком» (13,22%), «умным человеком» (5,3%), с «человеком, которого побаиваешься» (4,23%), с «плохим человеком» (2,11%).

Друзей, которые также входят в круг «значимых других», подростки соотносят не только с ролевым элементом *«друг/бывший друг»*, имеющимся в списке. Друзья, как реально существующие фигуры соотнесены с типичной ролью «человек, к которому привязан» (33,8% от общего количества респондентов), с «идеалом» (19,04%), такое же количество испытуемых считают друга «хорошим человеком», а «умным человеком» считают его 13,7% респондентов. Большинство респондентов обеих групп отождествляют друга с положительными ролевыми элементами, соотносят друга с эмоционально близким, идеальным, человеком, к которому испытывают привязанность.

Несмотря на то, что в предложенном списке ролевых элементов нами не был обозначен одноклассник, большое количество наших респондентов считают своего сверстника «значимым другим» и соотносят его с разными ролевыми элементами. Так, своему сверстнику - *однокласснику* 74,6% испытуемых приписывают роль «плохого человека» (всего 141 респондент, из них 71 человек ЭГ, 70 человек КГ), 32,8% отождествляют одноклассника с «человеком, которого побаиваются». Вместе с тем 34,3% испытуемых ЭГ и КГ считают своих одноклассников «хорошим человеком», «умным человеком», 21,7% идеализируют одноклассников. Такая

противоречивая картина распределения ролевых элементов между одноклассниками может отражать, с одной стороны, не совсем благополучное эмоциональное состояние ребенка и, в целом, неблагоприятные отношения между детьми. Если ребенок в большинстве случаев видит в своем однокласснике «плохого человека» и «человека, которого побаивается», то можно предположить, что климат, существующий в классном коллективе, не способствует положительному восприятию одноклассника как «значимого другого». С другой стороны, соотнесение одноклассников с ролевыми элементами положительной модальности (идеал, умный человек) может отражать реально существующие явления (например, одноклассник учиться хорошо, значит он умный человек) или же подростки склонны к идеализации своих сверстников, на которых они ориентируются.

В ролевом списке репертуарной решетки нами обозначены роли **«принимаемый учитель»**, **«отвергаемый учитель»**. «Принимаемый учитель» обычно соотносится с реальным человеком женского пола – в 95,7% случаев и в 3,7% случаев с учителем мужского пола. Роль «отвергаемый учитель» отождествляется подростками с реальными фигурами, учителями женского пола в 67,7% случаях, и с учителями мужского пола в 25,3% случаев. Только 6,8% респондентов не обнаружили среди учителей фигуры, которые могли бы быть отождествлены, по мнению испытуемых, с ролевым элементом «отвергаемый учитель».

Учителю, как реально существующей фигуре, подростки приписывают ряд других ролей: «умный человек» (14,8%), «человек, которого побаиваются» (12,1%), роль «хорошего человека» приписывают учителю 10,05% респондентов, 5,8% подростков считают учителя «плохим человеком», идеализируют учителя всего 1,3% подростков.

В представлениях подростков с ролевым элементом «идеал» отождествляются не только близкие люди (члены семьи, одноклассники), но также и люди из области искусств: певцов, актеров, актрис, киногероев (12,6%).

Следует отметить, что подростки обеих групп, обозначая ролевые элементы, отождествляют их не только с фигурами реально существующих в окружении респондентов взрослых, но также соотносят их с персонажами, непосредственно не взаимодействующими с подростками. Так, например, ролевой

элемент «человек, которого побаиваешься» респонденты идентифицируют с милиционерами, директорами школ, бандитами, пьяницами, знакомыми мужчинами, маньяками, убийцами, ОМОНовцами и персонажами фантастического характера (20,6%).

Шестым этапом обработки и анализа данных было выявление особенностей идентификации подростков (ролевого элемента «Я сам») со значимыми людьми. Анализ осуществлялся по следующим критериям:

1. ролевые элементы, с которыми идентифицируется подросток;
2. теснота корреляционных связей ролевого элемента «Я» с другими элементами;
3. характеристики ролевых элементов, с которыми существуют связи.

Рассмотрим полученные результаты у *экспериментальной группы*. Подростки 10-12 лет идентифицируют себя со всеми ролевыми элементами положительной модальности. Нами обнаружена средняя корреляционная связь со взрослыми: членами своей семьи, с фигурами, которые обозначают ценности и авторитеты (хороший человек, идеал, умный человек) со сверстниками (друг/бывший друг).

Так, фигура «Я сам» связана с ролевыми элементами – «мать» ($r=0,64$, при $p<0,01$), «идеал» ($r=0,60$), «умный человек» ($r=0,61$), «хороший человек» ($r=0,65$), «отец», «друг/бывший друг» ($r=0,56$), «брат/сестра» ($r=0,54$). Умеренная корреляционная связь обнаружена с ролевым элементом «человек, к которому привязан» ($r=0,47$, при $p<0,05$). Всем вышеназванным ролевым элементам младшие подростки наиболее часто приписывают качества, отражающие коммуникативные проявления личности значимого другого: добрый, ласковый, честный, отзывчивый и т.п. Наряду с коммуникативными качествами респонденты с проблемами в поведении в 10-12 лет немаловажное значение придают эмоционально-динамическим характеристикам личности другого. Младшие подростки считают, что с матерью, идеалом и другом/бывшим другом их объединяют такие черты, как эмоциональность, веселость, жизнерадостность, подвижность. Возможно, что эти качества являются не только проявлениями эмоциональной сферы, но также отражают и те эмоциональные отношения, которые существуют между подростками их матерями и друзьями. В то же время испытуемые с девиантным поведением

данной возрастной группы наделяют себя, отца, брата/сестру противоречивыми эмоционально-динамическими характеристиками (веселый, грустный, кричит, не кричит на других, медлительный, быстрый, тихо говорит и др.), что также может являться отражением нестабильных, эмоционально противоречивых отношений между подростком и названными ролевыми элементами.

Среди качеств, которые респонденты приписывают себе, членам семьи и другу немаловажное значение имеют волевые качества, которые отражают двойственность натуры младшего подростка и его окружения. Так, подростки младшей возрастной группы обнаруживают у себя, членов семьи и друга одновременно и смелость и трусливость, аккуратность и неаккуратность, серьезность и несерьезность, считают себя человеком с сильной волей и безвольным. Такая амбивалентность может быть вызвана теми психологическими, психическими и физиологическими изменениями, которые характерны для этого возраста. С одной стороны, подростки уже ориентируются на формирование себя как личности, и они готовы действовать, прилагая волевые усилия. С другой стороны, младшие подростки с проблемами в поведении по сути своей еще дети, которые не готовы брать на себя ответственность, вступать во взрослую жизнь.

Такие же противоречия младшие подростки с девиантным поведением обнаруживают у себя, «отца», «друга/бывшего друга» и в проявлении интеллектуальных качеств (тупой, умный, думающий, совершенно не думает и др.). Интеллектуальные качества по значимости для респондентов этого возраста уступают коммуникативным, эмоционально-динамическим и волевым характеристикам, обнаруженным у значимых других. Скорее всего, это вызвано тем, что в младшем подростковом возрасте дети с проблемами в поведении в большей степени склонны ориентироваться на эмоциональные отношения в процессе общения, чем на его содержание.

Наиболее критично подростки 10-12 лет относятся к отцу, обнаруживая сходство с ним в отрицательном отношении к труду (нетрудолюбивый, ленивый) и в характеристиках внешности (некрасивый, неопрятный, толстый и т.д.).

В экспериментальной группе подростков *12-13 лет* нами выявлены три ролевых элемента, с которыми подросток

идентифицирует себя. Так, в представлениях детей они больше всего схожи с «матерью» - $r=0,79$, «братом/сестрой» и «умным человеком» - $r=0,74$ ($p=0,01$).

В первую очередь подростки этой возрастной группы наделяют и мать и себя качествами, которые характеризуют их совместные интересы, склонности, способности: много читает, любит порядок, любит спорт, футбол, животных. Мать является также «образцом внешности» для подростка. Подростки с проблемами в поведении в 12-13 лет, отождествляясь с матерью, наиболее часто выделяют такие внешние характеристики как модная, хорошо одевается, стройная, красивая, высокая и др. Мать также выступает «образцом волевого поведения». Качества, характеризующие волевою сферу матери – мужественность, смелость, серьезность, упрямство, упорство – подростки средней возрастной группы приписывают и себе.

Коммуникативные качества, которые проявляют другие люди в процессе жизнедеятельности остаются значимыми и на этом возрастном этапе. Подростки этой возрастной группы придают наибольшее значение таким коммуникативным характеристикам как добрый, отзывчивый, умеет ладить с другими, дружелюбный и др., которые объединяют респондентов с матерью и выступают свидетельством благоприятных отношений, складывающихся между подростками и их матерями.

Идентификация с «братом/сестрой» в подростковом возрасте может быть связана эмоциональными отношениями, которые существуют между сиблингами и другими членами семьи. Отождествляя себя с «братом/сестрой» подростки средней возрастной группы выделяют внешние характеристики, которые имеют нейтрально-положительную ориентацию (мальчик, учится в школе, родственник, всегда вместе, красивый, маленький). Эмоционально-динамические качества, характерные для сиблингов, имеют в большей степени отрицательный оттенок (вспыльчивый, обидчивый, злой, немного веселый, нежизнерадостный). Коммуникативные качества отражают не только нравственные стороны (честный, добрый, дружелюбный), но и личное отношение респондента к «значимому другому» (смешной, зануда). Но, в то же время, «брат/сестра» - нормальный человек, друг, понимает, всегда помогает, трудолюбивый, с характером.

Идентификация с ролевым элементом «умный человек» вызвана потребностью подростка быть признанным, значимым, принятым

другими. Так, в портрете «умного человека» подросток выделяет особенные личностные интересы, склонности, способности: любит тишину, сочиняет стихи, любит слушать, как идет дождь. При этом «умный человек» «всегда ладит, рассказывает много интересного, на него можно положиться, любит рассуждать, знает, что сказать». Значение же этих качеств для общения в подростковом возрасте, естественно, очень возрастает, поэтому приписывание себе сходства с обладателем таких качеств, возможно, позволяет подростку ощутить свою значимость. При этом «умный человек», с которым подросток отождествляет себя, может быть «очень жестоким, занудливым, любит драться, «заучка», его боятся, любит умничать, не очень дружит с другими». Приписывание подростками амбивалентных характеристик «умному человеку», может свидетельствовать о том, что реальный человек, носитель этой роли одновременно «умный и позволяет себе быть плохим», может обладать самыми лучшими качествами собеседника, иметь специфические негативные черты, которые присущи и самому подростку.

В группе респондентов среднего подросткового возраста *13-14 лет* с проблемами в поведении нами обнаружена тесная корреляционная связь «Я» с ролевыми элементами «друг/бывший друг» – $r=0,72$, при $p<0,05$. Наиболее разнообразные качества, которые испытуемые чаще всего приписывают вышеназванному ролевому элементу, относятся к характеристикам внешности. Респонденты акцентируют внимание на статусе друга (ученик, не работает, не взрослый и др.) внешних данных (симпатичный, высокий, носит очки, русые волосы и др.) и на сходных признаках и увлечениях (мы похожи, одинаковый рост, нравятся одни сериалы). Естественно, что совместное времяпрепровождение с другом (вместе играем в футбол и др.) дает подростку возможность обнаружить его интересы, склонности, способности: «любит много есть, любит посмеяться, любит путешествовать»). Значительный интерес, на наш взгляд, представляют коммуникативные качества, отражающие как положительные характеристики личности «друга/бывшего дуга» (общительный, добрый, «прикольный»), так и его отрицательные качества (недружный и злопамятный и др.), что может говорить о критическом восприятии друга. По мнению респондентов, с другом их объединяют и эмоционально-динамические качества (нервный, вспыльчивый, обидчивый, злой).

Также подростки выделяют качества социально – перцептивного содержания, которые наиболее тонко отражают значение друга для подростка - всегда понимает меня, понимающий любую ситуацию, всегда поможет, близкий мне человек. Характеристику друга, с которым идентифицируется подросток, дополняют качества волевой сферы. Так, «друг/бывший друг» смелый, серьезный, напористый, целеустремленный, пунктуальный. К другу также относятся с некоторой долей критики (неумный, «тормознутый», не очень интересный) и анализа (поведение в разных ситуациях разное). В то же время «друг/бывший друг» это – «с характером», «хороший человек», «объективный», «с хорошими отношениями», т.е. качества, описывающие максимально широко сущность человека. Так, значимость фигуры «друга/бывшего друга» очевидна, друг играет значительную роль в жизнедеятельности подростка в 13-14 лет.

Подростки старшей возрастной группы (14-15 лет) с девиантным поведением идентифицируются с отцом и идеалом ($r=0,74$, при $p<0,01$). В представлениях старших подростков экспериментальной группы отец ассоциируется с деловым, мужественным, независимым, человеком с характером. В представлениях старших подростков экспериментальной группы «отец» ассоциируется с деловым, независимым, человеком с характером, мужественным. В общении «отец» бывает скучным, спокойным, тихим, строгим, добрым, может быть веселым, нервным, хитрым, умным, с чувством юмора. Внешность отца вызывает у подростков противоречивое мнение, так как отец бывает одновременно «аккуратным и неаккуратным», «красивым - некрасивым». Неоднозначно, двойственно отцы относятся и к труду, они бывают и «трудолюбивыми и ленивыми». Данные, полученные нами, могут свидетельствовать о неоднозначных, двойственных эмоциональных отношениях, которые складываются у подростков старшего возраста с отцами.

Также двойственно, неоднозначно воспринимают подростки этой возрастной группы ролевой элемент «идеал», с которым они отождествляют себя. Старшие подростки, сравнивая себя с идеалом, обнаруживают в первую очередь положительные коммуникативные характеристики: он добрый, очень вежливый, самостоятельный, общительный, отзывчивый, но может кричать на других. Во вторую очередь, идеальный человек обладает интеллектуальными

качествами (очень умный, с чувством юмора и др.). Идеал, как реально существующий человек, не лишен и эмоционально-динамических качеств (спокойный, веселый, но бывает нервный, злой) обладает волей, он смелый, аккуратный. «Идеал» вызывает симпатию у подростков старшей возрастной группы, они считают, что идеальный человек обязательно сильный, красивый, знаменитый, с хорошими манерами общения, он «клёвый человек», имеет хороший характер.

Таким образом, в экспериментальной группе младшие подростки склонны идентифицировать себя с большим количеством «значимых других», которые могут выступать социальными ориентирами для детей этого возраста. Такой широкий диапазон ориентиров дает возможность младшему подростку получить информацию о ролевом поведении, а также согласовать представления о себе, которые в этом возрасте имеют личностно значимые приобретения. В среднем подростковом возрасте (13-14 лет) дети ЭГ идентифицируют себя с «другом/бывшим другом», так как именно в этом возрасте друг выступает как образец, на который ориентируется подросток. К 14-15 летнему возрасту подростки с проблемами в поведении идентифицируют себя с отцом и идеалом, что, возможно, свидетельствует о появлении так называемого «идеального отца», воображаемого отца, имеющего и ориентирующего подростка на более мужественные, идеальные черты, демонстрируя их во взаимодействии с подростками.

Рассмотрим, как на протяжении подросткового возраста изменяется идентификация у подростков *контрольной группы*. В возрастной группе подростков *10-12 лет* обнаружены корреляционные связи средней силы ролевого элемента «Я» с пятью типичными фигурами положительной модальности. Так, респонденты этого возраста идентифицируют себя с матерью ($r=0,61$, при $p<0,01$), с братом/сестрой ($r=0,65$, при $p<0,01$), с принимаемым учителем ($r=0,65$, при $p<0,01$), с другом и с «человеком, к которому привязан» ($r=0,58$, при $p<0,05$).

Всем фигурам ролевого списка подростки контрольной группы, в отличие от подростков ЭГ этого же возраста, приписывают качества коммуникативного, глобального и социально-перцептивного содержания. Подростки контрольной группы выделяют у «значимых других» такие характеристикам как «верность в дружбе», «понимаем

друг друга с полуслова», «мать настоящий человек» и др., которые могут свидетельствовать об активной ориентации подростка на те качества, которыми нужно овладевать, чтобы быть «настоящим взрослым». Следует отметить, что респонденты КГ этой возрастной выборки начинают ориентироваться на такие качества значимых других, которые свидетельствуют о наличии различных «взрослых умений», например, «любит шить, вязать, водить машину», «делает разные мужские дела», «делает свой бизнес». Также подростки 10-12 лет обращают внимание на внешние, социально одобряемые характеристики взрослого: «хорошие манеры», «правильная речь», «занимается собой», «всегда красиво выглядит», «на него можно равняться» и др.. Идентификация младшего подростка контрольной группы с вышеперечисленными ролевыми элементами, является свидетельством ориентации респондентов на качества, характеризующие «хорошего взрослого», что вполне возможно способствует формированию такого психологического новообразования, характерного для подросткового возраста, как «чувство взрослости».

В возрастной группе *12-13 - летних* подростков нами обнаружено девять ролевых элементов (мать, отец, брат/сестра, друг/бывший друг, принимаемый учитель, идеал, хороший человек, умный человек, «человек, к которому привязан»), с которыми идентифицируется подросток. Идентификация подростков среднего возраста с большим количеством ролевых элементов положительной модальности, может свидетельствовать о развитии социально одобряемого чувства взрослости и ориентации подростков на взрослого как образец. Наиболее тесная корреляционная связь в этой возрастной группе респондентов обнаружена с ролевым элементом «мать» ($r= 0,82$, при $p<0,01$). С другими фигурами из ролевого списка существуют связи умеренной силы ($p<0,01$).

В первую очередь подростки приписывают «матери» наиболее явно проявляющиеся, по их мнению, интересы, склонности и способности (любит ходить по магазинам, любит получать деньги и др.). Также респонденты обращают внимание на внешние характеристики матери (несильная, большая, красивая и др.). Считают, что мать общительная, эмоциональная, понимающий человек, нежная, ласковая, слабая. Качества, обнаруженные подростками у матери, свидетельствует об ориентации подростков

на характеристики «женского типа», что может свидетельствовать о большой их значимости в жизнедеятельности подростков этого возраста.

В возрастной группе подростков *13-14 лет* обнаружены корреляционные связи средней силы фигуры «Я» с ролевыми элементами «мать» ($r=0,66$), «отец» ($r=0,61$), «идеал» ($r=0,59$).

Положительные коммуникативные качества, которые подростки 13-14 лет из контрольной группы приписывают ролевым элементам, с которыми себя идентифицируют, свидетельствуют о благоприятных эмоционально положительных, дружеских отношениях. Однако следует отметить, что эмоциональные характеристики, которые подростки приписывают матери, несут в большей степени отрицательную нагрузку (злая, вспыльчивая, нервная, беспокойная). Респонденты отмечают человечность матери, ее «военный характер», образованность, считают, что мать «с мозгами», «всегда поможет в трудностях», «дает хорошие советы, воспринимает все как есть». Небезразличны подростку также интересы, способности, склонности, увлечения матери, ее деловые интересы: «занимается хозяйством, любит тратить деньги, ходить на работу, командовать, распоряжаться, читать».

Большое количество разнообразных качеств, которые подростки 13-14 лет приписывают ролевому элементу «отец», свидетельствует о понимании эмоционального состояния родителя, значимости отца в жизнедеятельности испытуемого. Самая большая группа качеств, приписываемых респондентами «отцу» характеризует его коммуникативную сферу (терпеливый, несварливый, застенчивый, уступчивый и др.). Дети также отмечают, что отец «иногда бывает не в настроении, он пессимист, злой, непонимающий, ленивый, у него трудный характер, любит развлекаться». На наш взгляд, такие противоречивые характеристики отца могут свидетельствовать об определенной позиции отца в семье, о специфических отношениях к нему испытуемых.

Для подростков 13-14 лет «идеал», в первую очередь, обладает качествами глобального характера: «нравится народу, уважаемый, хороший человек, профессионал, независимый, совершенство, прекрасный человек, высоконравственный, он человечный, в согласии со всеми». Также «идеал» справедливый, терпеливый, умеет общаться, с ним приятно общаться. Подростки среднего возраста предполагают, что идеал «должен быть

целеустремленным, понимающим, умным, должен всегда помогать, любит свою работу, с него можно брать пример». «Идеал» однозначно воспринимается подростками 13-14 лет положительно и имеет набор тех черт, которые являются ориентиром на общечеловеческие ценности.

Подростки 14-15 лет из контрольной группы идентифицируют себя с четырьмя реально существующими людьми, которые соотнесены с ролевыми элементами «принимаемый учитель» – $r=0,80$, при $p<0,01$, «умный человек» ($r=0,68$), «хороший человек» ($r=0,67$), «идеал» ($r=0,59$, при $p<0,05$). Старшие подростки из контрольной выборки отождествляют себя с ролевыми элементами, имеющими социально положительную направленность. Идентификация с вышеуказанными ролевыми элементами может быть свидетельством развития социально-моральной, нравственной стороны чувства взрослости, которое к старшему подростковому возрасту становится стабильным.

Принимаемого учителя старшие подростки, в основном, наделили качествами положительной модальности, что, по нашему мнению, достаточно красноречиво свидетельствует об эмоционально благоприятных отношениях с реально существующим учителем как значимым другим. Принимаемый учитель, по мнению самих респондентов, прежде всего, «с характером, профессионал, умный, много знает, классный, добрый, с чувством юмора, красивый». Старшие подростки контрольной группы в первую очередь склонны уже ориентироваться на профессиональные характеристики учителя, нежели на личностные его качества, что может выступать свидетельством появления профессиональных интересов и выделения профессиональных качеств учителя у старших подростков контрольной группы. Подтверждением этой мысли могут выступать данные о представлении подростков об умном человеке, полученные нами в этой возрастной группе. Идентифицируясь с «умным человеком» старшие подростки контрольной группы считают, что он, во-первых, человек дела: «познает науку, любит литературу, имеет дело с математикой». Во-вторых, это единомышленник, близкий человек, имеет дружеские связи, в-третьих, это умный человек, который понимает подростков «с двух слов и помогает им».

«Хорошего человека» старшие подростки контрольной группы наделяют положительными коммуникативными качествами

(спокойный, желает добра, добрый, сердечный и др.). В то же время, «идеал», с которым идентифицирует себя старший подросток контрольной группы, имеет обычные интересы («любит смотреть новости, физкультуру»), он жизнерадостный, веселый, «прикольный», желает добра, добрый, дружелюбный, известный, самый лучший, единомышленник, профессионал, классный, красивый, аккуратный, помогает всегда. Вместе с тем, испытуемые относятся к идеалу критично и приписывают ему качества, имеющие отрицательную модальность: не очень умный, глуповат, замкнутый, его считают «далеким человеком». Такая тенденция в характеристике идеала может быть связана с эмоциональным отношением подростка старшего возраста к реальному человеку, носителю этой роли.

Результаты анализа данных, полученных в контрольной группе, свидетельствуют о том, что, во-первых, подростки 10-12 лет ориентированы на образы ролевых элементов, имеющих положительную модальность. В среднем подростковом возрасте (12-13, 13-14 лет) респонденты склонны идентифицироваться с эмоционально близкими людьми, в качестве которых выступают родители (мать, отец), а также ориентируются на идеал, как социально значимый элемент. Подростки старшего возраста (14-15 лет) из контрольной группы ориентируются на социально одобряемые ценности и авторитеты, профессиональные качества значимых других. Они также начинают ориентироваться на образцы значимых других в пространстве общественно признанных отношений.

Таким образом, нами обнаружены статистически значимые различия использования личностных конструктов подростками экспериментальной и контрольной групп. Подростки экспериментальной группы больше склонны выделять у «значимых других» черты, характеризующие внешнюю сторону личности, в то время как подростки контрольной группы выделяют в большей степени качества, обнаруживающие внутреннюю психическую жизнь человека. В целом образ «значимого другого» у подростков обеих групп имеет в большей степени положительную окраску. Вместе с тем следует отметить, что подростки экспериментальной группы склонны приписывать другим большее количество отрицательных характеристик, чем подростки контрольной группы. Социальная перцепция подростков экспериментальной группы менее упорядочена, не имеет четко выраженной системы по сравнению с таковой у

подростков контрольной группы, о чем свидетельствуют корреляционные связи между блоками конструкторов, обнаруженные нами у подростков разных возрастов обеих групп.

Сравнение корреляционных связей между личностными конструктами, полученных нами у подростков разных возрастных групп экспериментальной и контрольной выборки можно сделать вывод о том, что вне зависимости от возраста у подростков с девиантным поведением практически отсутствуют взаимосвязи между разными блоками. В тоже время, во всех возрастных экспериментальных группах были обнаружены отрицательные корреляционные связи различной силы между разными блоками, что является показателем отсутствия системы в восприятии других. У подростков контрольной группы наблюдается явно выраженный процесс становления взаимосвязей между блоками конструкторов, что свидетельствует о появлении системности в восприятии и понимании «значимых других».

У подростков с девиантным поведением распределение ролей среди значимых других отражает характер эмоционального отношения к ним респондентов. Больше всего ролевых элементов подростки экспериментальной группы приписывают одноклассникам, с которыми они объединены совместной деятельностью. Количество значимых других, с которыми идентифицируется подросток с девиантным поведением, с возрастом уменьшается. Количество качеств, общих для респондентов и значимых других, с возрастом увеличивается. В портрете значимого человека с возрастом увеличивается количество амбивалентных характеристик, что свидетельствует о появлении критичности в восприятии другого человека подростками с девиантным поведением. Для подростков экспериментальной группы на всех возрастных этапах наиболее значимыми качествами в «общем портрете» выступают качества коммуникативной сферы, характеристики внешности, интересы, склонности, способности.

Литература

1. Берк Л. Развитие ребенка / Л. Берк. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1056 с.
2. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. – 199 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. - Избранные психол. труды: под ред. Д. И. Фельд-

- штейна. 2-е изд. М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1997. – 352 с.
4. Галузо П. Р. Понимание младшими подростками своих учителей: Дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / П. Р. Галузо. – Гродно, 1986. – 190 с.
 5. Драгунова Т. В. Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников / Т. В. Драгунова, Д. Б. Эльконин // под ред. Д. Б. Эльконина – М., 1967.
 6. Клонингер С. Теории личности: познание человека. 3-е изд. / С. Клонингер. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
 7. Комарова Т. К. Психологические особенности самопознания у старшеклассников. Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.К. Комарова. - М., 1987. – 23 с.
 8. Кондратьева С. В. Межличностное понимание и его роль в общении: дис. ... д-ра психол. наук / С. В. Кондратьева. - Дрогобич, 1977. – 434 с.
 9. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
 10. Кричевский Р. Л. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении. В сб.: Психология межличностного познания / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М.: «Педагогика», 1981. – 224 с.
 11. Кукосян О. Г. Профессиональные особенности первого впечатления / О. Г. Кукосян // Психология межличностного познания. – М.: Педагогика, 1981. – С. 174–177.
 12. Лозоцева В. Н. Особенности отношения подростка к сверстнику как к образцу: Автореф. дис. ... канд. психол. наук (19.00.07) / В. Н. Лозоцева. - М.: Изд-во МГУ, 1978. – 20 с.
 13. Матвеев В. Ф. Особенности отношения дезадаптивных подростков к личностным качествам людей / В.М. Матвеев, А.В. Лебедев // Вопросы психологии – 1984. - № 3. – С. 73–78.
 14. Обозов Н. Н. Феномены закономерности межличностного взаимодействия. В сб.: Вопросы психологии межличностного познания и общения / Н. Н. Обозов. –Краснодар, изд. Кубан. гос. ун-та, 1985. – 192 с.
 15. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петроваского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
 16. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: учебн. Пособ. / Е. Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
 17. Хьелл Л. Теории Личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
 18. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию: учебное пособие для вузов / В. А. Янчук. – Минск, АСАР, 2005. – 768 с.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМИ ВПРОВАДЖЕННЯ (ТРЕНІНГИ, КОРЕКЦІЙНІ ТА РОЗВИВАЛЬНІ ПРОГРАМИ) СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Л.М. Даукша

Развитие эмоционального интеллекта рассматривается учеными преимущественно в двух аспектах: в плане изучения онтогенетических изменений в способностях к пониманию и управлению эмоциями и в контексте целенаправленного воздействия на развитие отдельных сторон эмоционального интеллекта. К разработке программ развития эмоционального интеллекта выдвигается ряд требований. Такие программы должны базироваться на серьезной теоретико-методологической основе и быть сфокусированы на основных компонентах эмоционального интеллекта.

Как отмечает ряд авторов, в последние годы наметился некоторый прогресс в формировании научных основ эмоционального интеллекта, но остается много серьезных трудностей. Прежде всего, это касается определения самого понятия эмоционального интеллекта. Так, Р. Бар-Он (Bar-On), который впервые ввел термин коэффициент эмоциональности (emotional quotient) считает, что эмоциональный интеллект – это «набор некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды» [22]. Каждая из пяти составляющих EQ состоит из нескольких субкомпонентов: *познание себя* (осознание

своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость); *навыки межличностного общения*: (эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность); *способность к адаптации* (решение проблем, связь с реальностью, гибкость); *управление стрессовыми ситуациями* (устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью); *преобладающее настроение* (счастье, оптимизм) [22].

Дж. Мэйер и П. Сэловей совместно с Д. Карусо представили оригинальную концепцию эмоционального интеллекта, согласно которой эмоциональный интеллект определяется как набор иерархически организованных способностей, связанных с переработкой информации, которые объединяются в четыре «ветви»: восприятие эмоций; повышение эффективности мышления с помощью эмоций; понимание эмоций; управление эмоциями [24].

Модель эмоционального интеллекта по Д. Гоулману почти аналогична вышерассмотренной и включает четыре главных составляющих: самоосознание (self-awareness), самоконтроль (self-management), эмпатию (empathy) и навыки отношений (relationship skills) [6]. Вышедшая в свет в 1995 году книга Д. Гоулман «Эмоциональный интеллект» в значительной мере способствовала укоренению этого понятия, как в психологии, так и в обыденном сознании.

Развитие моделей эмоционального интеллекта можно представить, как континуум между аффектом и интеллектом. Модель эмоционального интеллекта Дж. Мэйер и П. Сэловей включает в себя только познавательные способности, связанные с переработкой информации об эмоциях. В современной психологии наблюдается сдвиг в трактовке эмоционального интеллекта к усилению роли личностных характеристик. Крайним выражением этой тенденции стала модель Р. Бар-Она, который вообще отказался относить к эмоциональному интеллекту познавательные способности. Если же «эмоциональный интеллект» рассматривать как исключительно личностную характеристику, то становится необоснованным само использование термина «интеллект». К смешанным моделям эмоционального интеллекта можно отнести модель Д. Гоулмана (1995), трактующую эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик

Во многом сходные модели эмоционального интеллекта в настоящее время предлагают российские психологи (Д.В. Люсин, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич). Особый интерес вызывает не сходство, а возникающие разногласия. Так Д.В. Ушаков утверждает, что эмоциональный интеллект следует рассматривать только как способность к познанию собственной эмоциональной сферы и социальных явлений и лишь при этих условиях он может встать в один ряд с другими видами интеллекта, образуя способность к высшему виду познавательной деятельности – обобщенной и опосредованной [10].

Однако, как отмечает А.И. Савенков, осознаваемая, вербализированная оценка собственной эмоциональной сферы и эмоций других далеко не всегда совпадает с реальными поведенческими проявлениями, а скорее наоборот. Поэтому при решении практических вопросов особое внимание следует уделять поведенческим, невербальным аспектам эмоционального интеллекта [15].

Наиболее привлекательными для нас являются идеи Д.В. Люсина, который предлагает трактовать эмоциональный интеллект как способность к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями. Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т.е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию [9].

Д.В. Люсин указывает, что и способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей. Автор вводит два новых понятия: внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект [9].

По Д.В. Люсину эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с

одной стороны – с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками. Предлагаемая автором модель эмоционального интеллекта принципиально отличается от других моделей тем, что в конструкт не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями. Допускается введение только таких личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта [9].

Говоря об эмоциональном интеллекте, большинство авторов упоминают такие его составляющие, как глубокое понимание эмоций других людей, социальная ответственность, способность к идентификации эмоций [2; 7; 12; 21]. Одним из важнейших компонентов эмоционального интеллекта является эмпатия (способность к сопереживанию), которую необходимо рассматривать как связующее звено между эмоциональной сферой и нравственностью человека. Эмпатическая установка то и дело входит в соприкосновение с моральными оценками. Корни нравственного поведения человека следует искать именно в эмпатии, поскольку именно умение поставить себя на место другого человека, способность к сочувствию и сопереживанию побуждают людей следовать определенным моральным принципам [6].

Таким образом, мы можем предположить, что эмоциональный интеллект личности связан с ее нравственностью. Данное утверждение нуждается в проверке.

В нашем исследовании приняли участие старшеклассники, учащиеся 10-х – 11-х классов, их количество составило 36 человек. Для сбора эмпирических данных применялись следующие методики: методика С.А. Беляевой, А.И. Янович и М.И. Мазурова «Уровень эмоционального интеллекта» [3], и авторская методика Л.М. Попова, А.П. Кашина, целью которой является оценка двух альтернативных черт личности по функциям качеств добра и зла («ДОБРО–ЗЛО») [14]. Математико-статистический анализ осуществлялся при помощи программного пакета Statistica 6.0.

Результаты корреляционного анализа свидетельствует о том, что показатели эмоционального интеллекта старшеклассников тесно связаны со шкалой «Добро». Наиболее сильная положительная связь выявлена между коммуникативным эмоциональным интеллектом и шкалой «Добро». По мнению Л.М. Попова,

А.П. Кашина, к качествам, отражающим направленность человека в сторону добра, относятся: честность, бескорыстие, совесть, великодушие, самообладание, тактичность, гуманность [14]. Таким образом, чем более развита способность юноши устанавливать и поддерживать обоюдно удовлетворяющие взаимоотношения, характеризующиеся близостью и готовностью к взаимным уступкам, чуткостью и отзывчивостью по отношению к другим, способностью понимать и принимать чувства других, тем в большей степени старшеклассник склонен к проявлению качеств категории «Добро».

К качествам, отражающим направленность человека в сторону зла, относятся тщеславие, отсутствие чувства юмора, коварность, циничность, зависть, готовность оскорбить, беспринципность, грубость, жестокость [14]. Корреляционный анализ показал наличие отрицательной статистически значимой связи между эмоциональным интеллектом и шкалой «Зло». Следовательно, чем в большей степени старшеклассники характеризуются качествами, которые относятся к категории «Зло», тем более они склонны к импульсивным поступкам, обидчивы, хуже осознают свои эмоции и подолгу находятся под влиянием чувств.

Сильная положительная связь нами была выявлена между общим эмоциональным интеллектом и шкалой «Человечность», отражающей наличный уровень нравственного развития человека

Эмпирическое подтверждение гипотезы о наличии связи между эмоциональным интеллектом и нравственностью старшеклассников позволяет предположить, что развивая эмоциональный интеллект старшеклассников, мы тем самым способствуем морально-нравственному формированию их личности.

Под развитием эмоционального интеллекта мы понимаем целенаправленное воздействие на его структурные компоненты с целью достижения их гармоничного сочетания. Анализ имеющихся исследований по проблеме социально-психологического тренинга (СПТ) свидетельствует о том, что СПТ может быть одним из эффективных практических средств повышения эмоционального интеллекта.

Впервые под руководством Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо были разработаны тест и тренинг, которые соответственно направлены на диагностику и повышение уровня эмоционального интеллекта. Тренинг по развитию эмоционального интеллекта

Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо в рамках модели способностей включает в себя четыре тематических блока – идентификация эмоций, эмоциональное содействие мышлению, понимание эмоций, управление эмоциями. В каждом блоке до прохождения конкретных упражнений участники тренинга заполняют небольшой опросник. Например, в теме «Идентификация эмоций» предлагается оценить себя по следующим пунктам: осознание эмоций, точное выражение эмоций, распознавание эмоций других людей, считывание невербальных эмоциональных ключей. Упражнения тренинга направлены на осознание четырех шагов эмоционально-интеллектуального поведения и развитие способностей, необходимых для прохождения каждого этапа. Основой для упражнений являются случаи из жизни участников, что позволяет каждому участнику понять свои ошибки и выстроить правильный алгоритм действия. Большое внимание уделяется послетренинговым мероприятиям, цель которых – помочь использовать полученные навыки в реальной жизни [25]. Этот тренинг не является единственной программой по развитию эмоционального интеллекта.

На повышение уровня развития способности распознавать эмоции по микроэкспрессии направлена компьютерная обучающая программа МЕТТ (Microexpression Training Tool), разработанная П. Экманом. Как известно, эмоция всегда проявляет себя на уровне микроэкспрессии в течение примерно 1/25 секунды после пускового события, когда человек еще не осознает свое эмоциональное состояние. Обучение начинается с демонстрации, объяснения и сравнения лицевых микродвижений, характерных для семи универсальных эмоций (гнева, презрения, отвращения, страха, удивления, радости, печали). В диалоговом окне предьявляется замедленная видеосъемка микродвижений одновременно двух эмоций с закадровым комментарием. Все эмоции демонстрируются одним и тем же человеком, чтобы испытуемый был сконцентрирован на изучении микродвижений и не отвлекался на особенности лица. Далее идет отработка способности распознавать невербальные ключи через выполнение серии упражнений на определение эмоционального состояния разных людей по микроэкспрессии. При этом используется режим обратной связи: после каждого задания испытуемому сообщается, правильно он ответил или нет. Успешное завершение тренинга соответствует

правильному выполнению 80% заданий и выше. Как отмечает П. Экман, почти всем испытуемым удается улучшить свой первоначальный результат [23].

Рационально-эмотивная психотерапия работает с тремя основными отрицательными эмоциями – гневом, страхом и печалью, которые могут переходить из аутентичного, помогающего справиться с ситуацией, состояния в неконструктивное. В аутентичном состоянии гнев мобилизует силы для рывка в настоящем, печаль помогает проститься с прошлым, страх позволяет предсказывать опасности в будущем. При этом человек может оценить интенсивность своего эмоционального состояния по шкале от 0 до 100 баллов. В свою очередь, неконструктивные эмоции имеют неверную ориентацию во времени и носят преувеличенный характер. Так, например, сильное чувство гнева по поводу события в прошлом является исключительно разрушительным переживанием и будет усугублять сложившуюся ситуацию. В основе рационально-эмотивной психотерапии лежит когнитивная теория эмоций, согласно которой эмоция – это ответ не столько на реальное событие, сколько на то, как человек его интерпретирует. А. Эллисом данное положение когнитивной теории эмоций было проиллюстрировано с помощью схемы ABC: 1) А (activating event) – событие; 2) В (beliefs) – убеждения; 3) С (consequences) – последствия (эмоция и соответствующее поведение). По мнению авторов, причиной разрушительных переживаний являются вредоносные иррациональные убеждения человека, которые в состоянии стресса запускают паттерны губительного мышления (определенные способы оценки окружающих событий). В дальнейшем на основании модели ABC была разработана техника, позволяющая управлять неконструктивными переживаниями, переводить их в аутентичное состояние. Эта техника получила название ABCDE, последние две буквы в аббревиатуре расшифровываются как: D (disputing) – оспаривание, E (effective new philosophy) – эффективная новая философия. При работе с клиентом психотерапевт выявляет (В) и оспаривает (D) его иррациональные убеждения, которые приводят к разрушительным переживаниям и неконструктивному поведению (С). На последнем этапе происходит переход к рациональным убеждениям: «Мне бы хотелось...» и соответствующей аутентичной реакции: «Жаль, что...» (Е) по отношению к

пусковому событию (А). Рациональные убеждения, в отличие от иррациональных. Являются оценочными суждениями. Которые отражают предпочтения субъекта и не оказывают вредоносного влияния [20].

А.А. Панкратова утверждает, что актерско-режиссерский тренинг является наиболее эффективным методом развития способностей, входящих в состав эмоционального интеллекта [13]. Приведем предварительные комментарии А.А. Панкратовой по формированию способности точно выражать и распознавать эмоции, способности понимать причины эмоций, способности управлять эмоциями – в формате актерско-режиссерского тренинга.

- Внешнее выражение эмоции предполагает вызов у себя соответствующего эмоционального состояния, что происходит путем поиска данного переживания в эмоциональной памяти (движение «от внутреннего к внешнему»).

- При распознавании эмоции другого человека наблюдается обратный процесс: воспроизведение внешних проявлений эмоционального состояния собеседника и, таким образом, погружение себя в сходное состояние (движение «от внешнего к внутреннему»).

- Понимание причины эмоции требует разбора ситуации с целью вскрыть, в рамках какого мотива человек действует и как оценивает окружающие его события.

- Управление своим эмоциональным состоянием происходит через переход к другой оценке события, что приводит и к изменению поведения в рамках обозначенной ситуации.

- И, наконец, для того, чтобы повлиять на поведение другого человека, необходимо интонационно точно озвучить свое предложение, оценку предложения по отношению к мотивации и призыв к действиям.

По А.А. Панкратовой, в актерской практике на более глубоком уровне описаны приемы, применяемые в других подходах к формированию эмоционального интеллекта [13].

С момента своего зарождения и до недавнего времени социально-психологический тренинг (СПТ), как форма группового обучения, был ориентирован преимущественно на взрослую аудиторию. Принципы проведения СПТ разрабатывались с учетом особенностей обучения взрослых. Сегодня групповые формы занятий проводятся с самыми различными возрастными

категориями, от дошкольников до пенсионеров. Существует большое количество программ для развития эмоционального интеллекта дошкольников, младших школьников, подростков, взрослых людей. Не вызывает сомнения тот факт, что общие принципы проведения СПТ должны подвергаться модификации в зависимости от состава групп. Для выделения системы принципов проведения социально-психологического тренинга по развитию эмоционального интеллекта старшеклассников важно учитывать особенности юношеского возраста.

По мнению П.М. Якобсона, это «критический» возраст, поскольку в нем закладываются основы эмоциональной жизни человека, которые станут фундаментом его эмоциональности в зрелые годы. Ранняя юность – период чувствительный для развития мировоззрения, т.е. системы взглядов на общество, природу, человека, принципы и правила поведения. Одновременно с формированием мировоззрения идет интенсивное развитие самосознания личности. Главное приобретение юности – это открытие своего внутреннего мира. Интерес к собственному миру удовлетворяется как посредством развития рефлексивных процессов в ситуации самопознания, так и благодаря возросшей чувствительности к обратной связи со стороны сверстников и значимых взрослых.

С учетом перечисленных особенностей развития личности в юношеском возрасте мы разработали систему психолого-педагогических принципов, которых следует придерживаться в ходе тренинга эмоционального интеллекта старшеклассников.

Принцип активности основывается на том положении, что любое самоизменение личности возможно только через включение ее в деятельность, когда человек выступает активным субъектом, а не пассивным исполнителем. Использование этого принципа позволит осуществлять развитие эмоционального интеллекта в СПТ не путем непосредственного влияния психолога на участников группы, а созданием условий для самосовершенствования личности. Активность участников тренинговой группы носит особый характер, отличный от активности человека, слушающего лекцию или читающего книгу. В тренинге старшеклассники вовлекаются в специально разработанные действия. Это может быть проигрывание той или иной ситуации, выполнение упражнений, наблюдение за поведением других по специальной схеме. Принцип активности, в частности опирается на известную из области экспериментальной

психологии идею: человек усваивает десять процентов того, что слышит, пятьдесят процентов того, что видит, семьдесят процентов того, что проговаривает, и девяносто того, что делает сам.

Сущность принципа исследовательской позиции заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, уже известные в психологии, а также, что особенно важно свои личные ресурсы, возможности. В тренинговой группе создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность, неопределенность, принятие, безопасность. Н.Ю. Хрящева отмечает, что реализация этого принципа порой встречает достаточно сильное сопротивление со стороны участников [19]. Сталкиваясь с непривычным для них способом обучения, участники тренинга проявляют недовольство, иногда в достаточно сильной, даже агрессивной форме. Преодолеть такое сопротивление помогают ситуации, позволяющие участникам тренинга экспериментировать со своим поведением, творчески относиться к жизни, к самому себе.

Реализация принципа осознания поведения в процессе занятий позволяет перевести поведение участников с импульсивного на объективированный уровень. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь. Наиболее полно теория обратной связи представлена в работах Л.А. Петровской, где она выделяет способы интенсификации обратной связи, повышения ее адекватности и информативности [8].

Принцип высокой степени включенности эмоциональной сферы участников является одним из самых значимых в тренинге развития эмоционального интеллекта старшеклассников. Л.А. Петровская отмечает: «Опыт переживания, полученный в процессе работы группы, становится важной эмоциональной компонентой целого ряда ее эффектов... Вообще, вся работа в группе оказывается как бы погруженной в насыщенную эмоциональную среду, активно влияющую на протекание базовых процессов тренинга...» [8]. Процессом переживания, как отмечает Ф.Е. Василюк, можно управлять, стимулировать его, организовывать, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности [5].

В целях реализации принципа диалогического общения участники СПТ учитывают интересы других, а также их чувства, эмоции, переживания, что способствует созданию в группе атмосферы безопасности, доверия, открытости.

Соблюдение перечисленных психолого-педагогических принципов при проведении СПТ развития эмоционального интеллекта должно, на наш взгляд, способствовать повышению эффективности методов и приемов развития эмоционального интеллекта старшеклассников. Большинство авторов указывают на то, что наиболее продуктивными методами развития эмоционального интеллекта являются игра, арттерапия, психогимнастика, дискуссионные методы.

Разработанная нами программа тренинга развития эмоционального интеллекта состоит из двух частей – теоретической и прикладной. Целью теоретического блока программы является формирование у старшеклассников знаний об эмоциональном интеллекте, его функциях и особенностях его проявления. Прикладная часть программы нацелена на развитие и стимуляцию у учащихся способностей, составляющих эмоциональный интеллект.

**Программа тренинга развития
эмоционального интеллекта для старшеклассников**

<i>Тематика занятий</i>	<i>Цель</i>	<i>Содержание</i>
Эмоциональный интеллект – что это такое ?	Знакомство участников. Формирование и поддержка исследовательской позиции участников на тренинге. Формирование внутренней мотивации.	Упражнение «Молчаливое знакомство» [17], «Продажа идеи» [18]. Анонс тренинга. Мини-лекция. Заключение контракта на тренинг (принятие правил) [18].
Собственные чувства называть по именам	Осознание особенностей своих эмоциональных состояний. Развитие навыков рефлексии.	Мини-лекция «Техники вербализации своих чувств» [16], Упражнение «Портрет эмоций» [18], Турнир «Словарь эмоций» [16], «Знакомство с эмоциональными состояниями» [1]

Владение собственными чувствами	Выработка собственных адаптивных стратегий борьбы с негативными эмоциями	Упражнения: «Мои отрицательные эмоции» [1], «Причины моих отрицательных эмоций» [1], «Мои положительные эмоции» [1], «Метафорическая вербализация» [16].
Лучше понимать чувства других	Получение разносторонних представлений об эмоциональных переживаниях других людей. Развитие эмпатии.	Мини-беседа «Понимание чувств других». Упражнения: «Петербургская художница» [16], «Ассоциации эмоционального состояния партнера» [11], «Головные повязки» [16], «Копия», «Слова-чувства» [1], «Влияние эспрессии» [1], Упражнение «Как реагировать с сочувствием» [16].
Эмоциональный интеллект в действии	Осознание различий между манипулятивным и фасилитативным эмоциональным влиянием. Развитие способностей к фасилитативному влиянию.	Ролевая игра 1 «Конструктивное взаимодействие с партнером» [18], упражнение «Контраст» [18], упражнение «Уверенное и спокойное внимание» [18], ролевая игра 2 «Конструктивное взаимодействие с партнером» [18], ролевая игра 3 «Конструктивное взаимодействие с партнером», упражнение «Котел ресурсов» [18].
Прощание	Подведение итогов работы	Упражнения: «Мы и наш тренинг», «Сердце» [12]. Обратная связь «Письмо тренеру».

Представленная программа направлена на развитие внутриличностного эмоционального интеллекта, связанного с пониманием и управлением собственными эмоциями и развитие межличностного эмоционального интеллекта, связанного с пониманием и управлением эмоциями других людей.

Психолого-педагогическими принципами социально-психологического тренинга развития эмоционального интеллекта старшеклассников являются: принцип активности; принцип исследовательской позиции; принцип объективации поведения; принцип включенности эмоциональной сферы; принцип партнерского общения.

Развитие эмоционального интеллекта позволит старшеклассникам сформировать стойкий навык сознательной регуляции эмоциональных состояний, самообладание, тактичность, гуманность, навык конструктивного взаимодействия с людьми в любых условиях.

Дальнейшая работа будет направлена на апробацию разработанной программы и изучение объективных результативных показателей тренингового воздействия с учетом временных аспектов.

Литература

1. Асмаковец Е.С. Психотехники развития эмоциональной гибкости / Е.С. Асмаковец // Практикум по психологии состояний: учебное пособие; под ред. проф. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – С. 434-450.
2. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международная научно-практическая конференция. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2004. – С. 22-26.
3. Беляев С.А. Разработка и стандартизация методики «Уровень эмоционального интеллекта» / С.А. Беляев, А.И. Янович, М.И. Мазуров // Психологический журнал. – 2009. – №2. – С. 9-17.
4. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс. – М.: Лик Пресс, 1988. – 160 с.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200с.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА, 2008. – 478 с.
7. Деревянко С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов / С.П. Деревянко //

- Инновационные образовательные технологии. – 2007. – №1(9). – С. 92-95.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
 9. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
 10. Лобанов А.П. Интеллект и когнитивные стили / А.П. Лобанов. – Орша, Диалъ, 2006. – 304 с.
 11. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.
 12. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М.: «КСП+», 2003. – 272 с.
 13. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: примеры программы формирования [Электронный ресурс] / А.А. Панкратова // Психологические исследования: Электронный научный журнал. – 2010. – №1(9). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 19.04.2014).
 14. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности / Л.М. Попов, О.Ю. Голубева, П.Н. Устин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
 15. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А.И. Савенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – №1 (6). – С. 30-38.
 16. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.
 17. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учебное пособие / Е.М. Семенова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 224 с.
 18. Тримаскина И.В. Тренинг эмоционального интеллекта и развитие личной эффективности / И.В. Тримаскина, Д.Б. Тварантин, С.В. Матвиенко. – СПб.: Речь, 2010. – 157 с.
 19. Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге / Н.Ю. Хрящева. – СПб.: «Ювента», Институт тренинга, 1999. – 256 с.
 20. Эллис А. Эволюция рационально-эмотивной и когнитивно-бихевиоральной терапии / А. Эллис // Эволюция психотерапии: сб.ст.: пер. с англ. – М.: Класс, 1998. – Т. 2. – С. 171-199.
 21. Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта / В.С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. – 2005. – №3(4). – С. 4-10.
 22. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory(EQ-i): Teshnical Manual Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.

23. Ekman, P. The Micro-Expression Training Tool (METT) [Электронный ресурс]: Demo-version // METT online: site. [s.a.]. URL: <http://face.paulekman.com/default.aspx> (дата обращения 19.04.2014).
24. Mayer, J.D. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence / J.D. Mayer, D. Caruso, P.Salovey // *Intelligence*. – 1999. – V.27. – P. 267 – 298.
25. Mayer, J.D. Emotion intelligence: theory findings and implications / J.D. Mayer, D. Caruso, P.Salovey // *Psychological Inquiry*. – 2004. – Vol. 15. – № 3. – P. 197-215.

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ РОЛЬОВОГО РЕПЕРТУАРУ ОСОБИСТОСТІ

А.М. Одінцова

Постановка наукової проблеми та її значення. Результати теоретичних і емпіричних розвідок щодо дослідження рольового репертуару особистості [3] дали змогу розробити власну типологію ролей, що ґрунтується на життєвій концепції особистості й представлена у вигляді парних конструктів:

– аксіологічно-змістові та аксіологічно-нейтральні ролі – це тип ролей, пов'язаний із системою цінностей особистості, який дає змогу проаналізувати місце ролі в рольовому репертуарі та характер її виконання;

– послідовні та непослідовні – це тип ролей, пов'язаний з процесом усвідомлення, що відображає характер планування та виконання ролі;

– активні та пасивні – це тип ролей, що відображає стратегію життя особистості, та характеризує якість виконання ролі;

– смислоутворюючі та смислонеїтральні – це тип ролей, що характеризує значимість виконання ролі для досягнення життєвих планів суб'єкта;

– свідомі та несвідомі ролі – це тип ролей, що відображає усвідомленість виконання ролі.

Беручи за основу цю типологію, нами була створена власна анкета «Ставлення до власної ролі», що дала можливість

проаналізувати як рівень розвитку ролі загалом, так і розвиток окремих типів ролі.

Ми дійшли висновку, що особи, які мають високий рівень розвитку ролі, мають здібності та вміння, котрі дають змогу вирішувати різноманітні життєві завдання, пов'язані з рольовою взаємодією (рольова компетентність), роль виконується ними усвідомлено й послідовно. А також нами було висунуте припущення, що ці молоді люди виконують роль типово та здебільшого стереотипно. Це позбавляє особистість індивідуальності.

Отже, нами були отримані суперечливі дані: з одного боку розвиток ролі – необхідна річ, яка полегшує соціальну взаємодію, дає можливість планомірно досягати поставлених цілей та відповідати власній системі цінностей; з іншого – лише особистість її неповторних рис, можливості до самовираження та природної поведінки. Ми вважаємо, що вирішити цю проблему можливо за рахунок розширення рольового репертуару особистості. Ми припускаємо, що за умови широкого і різнобічного рольового репертуару та високого рівня розвитку ролі, що передбачає високий рівень розвитку усіх п'яти типів ролі, що були представлені нами, – усі протиріччя будуть усунені. Широкий рольовий репертуар, який включатиме в себе різноманітні ролі (соціальні, сімейні, особистісні) дасть можливість особистості варіювати цими ролями і на їх основі напрацьовувати власний неповторний стиль поведіння.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Фахівець у галузі психології та психотерапії особистості П.П. Горностаєв пропонує в рольовій типології особистості варіант, що базується на таких особистісних характеристиках, як локус рольового конфлікту, рольова компетентність та репертуар життєвих ролей. Під локусом рольового конфлікту він має на увазі направленість рольового конфлікту на себе (екстернальний тип) та на інших (інтернальний тип). Рівень розвитку рольової компетентності визначає здатність людини вирішувати життєві проблеми, що виникають у процесі рольової самореалізації особистості. Репертуар життєвих ролей, за П.П. Горностаєва, визначає гармонійність чи дисгармонійність рольового розвитку та своєрідність життєвих цінностей особистості [1].

Саме тому, при створенні програми тренінгових занять «Система ставлень до життєвих ролей», що спрямована на розвиток ролей

особистості, ми врахували цей аспект та поставили перед собою два завдання: підвищити рівень розвитку ролі та розширити рольовий репертуар учасників.

Метою цієї статті є обґрунтування доцільності використання методів казко- та арт-терапії для розширення рольового репертуару особистості.

Виклад основного матеріалу. Створена нами тренінгова програма «Система ставлень до життєвих ролей» розрахована на молодих людей віком від 18 до 23 років, в якій можуть брати участь як хлопці так і дівчата. Бажано, щоб вони мали базові знання з психології та досвід участі в тренінгових групах. Виконання цих двох умов значно полегшить як роботу ведучого, так і здатність до сприйняття матеріалу особами, які братимуть участь у програмі. Кількість учасників може варіюватися від 14 до 18 осіб.

Тренінгова програма складається з восьми занять, кожне з яких спрямоване на розвиток окремого типу ролі з класифікації ролей, розробленої нами:

1. «Знайомство з теорією ролей». Мета заняття: сформувати набір основних понять з теми. Тривалість – 90 хвилин.

2. «Театр казкових героїв». Мета заняття: розвиток активних та послідовних ролей. Тривалість – 2 години.

3. «Мафія у казковому місті». Мета заняття: розвиток послідовних ролей. Тривалість – 1 година 40 хвилин.

4. «Картинна галерея. Підготовчий етап». Мета заняття: розвиток свідомих ролей. Тривалість – 2 години.

5. «Картинна галерея. Практична частина». Мета заняття: розвиток свідомих ролей. Тривалість – 2 години 30 хвилин.

6. «Лавка чарівника». Мета заняття: розвиток аксіологічно-змістових ролей. Тривалість – 90 хвилин.

7. «Красуня та Чудовисько». Мета заняття: розвиток смислоутворюючих ролей. Тривалість – 2 години.

8. «Завершення». Мета заняття: підбиття підсумків, узагальнення отриманих знань. Тривалість – 2 години 30 хвилин.

Саме така послідовність тренінгових занять та їх спрямованість на розвиток типів ролей були обрані нами усвідомлено. Будь-який тренінг особистісного зростання спрямований на три аспекти: поведінковий, когнітивний та емоційний. У попередньому дослідженні [2] нами було встановлено, що в ході тренінгових занять найлегше піддається зміні емоційний аспект ролі, а

поведінковий та когнітивний є більш інертними. Вони складніше піддаються змінам, особливо когнітивний, який пов'язаний з усвідомленням. У своїх висновках ми відмітили певну поступовість, яка відбувається під час тренінгової програми: спочатку впливу зазнає емоційна сторона особистості, за нею готовність до дій та змін, і лише згодом – усвідомлення та прийняття цих змін.

Емоційний компонент включає в себе наступні показники: привабливість ролі, ступінь задоволення від ролі, ступінь комфорту від виконання ролі, рівень самооцінки під час виконання ролі. Ось чому тренінгова програма починається із занять, направлених на розвиток активних та послідовних ролей. Ці типи ролей відображають якість і характер планування та виконання ролі. Задля активного й послідовного прояву власної ролі особа повинна бути зацікавленою у її виконанні, відчувати себе комфортно та мати простір для самовираження в рольовій взаємодії.

Приблизно на другому-третьому занятті в учасників підвищується поведінковий компонент, що оцінює такі показники, як: готовність виконувати роль; ефективність застосування ролі; можливість варіювання ролями; готовність розвиватися в цій ролі.

Показники когнітивного компонента підвищуються, починаючи з четвертого-п'ятого заняття. Когнітивний аспект включає усвідомленість застосування ролі; контрольоване застосування ролі; зацікавленість роллю; потреба в додатковій інформації про роль.

Саме тому, тренінгові заняття, розраховані на розвиток свідомих, аксіологічно-змістових та смислоутворюючих ролей, проводяться на п'ятому, шостому та сьомому занятті, відповідно. Особлива увага звертається на аксіологічно-змістові та смислоутворюючі ролі, що відображають систему особистісних цінностей та сенсу життя людини. Тренінгові заняття, спрямовані на розвиток цих типів ролей, потребують як емоційної, так і когнітивної зацікавленості від учасників.

У тренінговій програмі використані арт-терапевтичні методи та методи казкоаналізу і казкотерапії. Арт-терапія, що спочатку створювалася як метод лікування за допомогою художньої творчості, зараз успішно застосовується у психологічній роботі, спрямованій на розвиток особистості. На думку К.Г. Юнга, арт-методики – це один з найкращих інструментів дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, вербальне вираження яких є ускладненим [7]. Американський психолог

Н. Роджерс вважає, що арт-методи надають сприятливу можливість для реалізації потреб у самовираженні, самопізнанні та встановленні ідентичності особистості [5]. Тому ми припустили, що включення арт-методик посилить вплив тренінгу на позитивну динаміку відношення до себе та до прояву власних ролей в учасників.

Перше тренінгове заняття – ознайомче. На цій зустрічі тренер повинен вирішити наступні завдання:

- сформувати позитивний емоційний настрій у групі, сприяти груповій згуртованості;
- створити безпечні умови для саморозкриття учасників тренінгової групи;
- ознайомити учасників з основами теорії життєвих ролей.

Саме на першому тренінговому занятті група приймає внутрішні правила, за якими буде працювати й на наступних зустрічах. Обов'язковими правилами вважаються такі: конфіденційність; поважати думки інших; висловлюватися за темою; висловлюватися по черзі.

Також на першому тренінгу відбувається знайомство учасників один з одним, формується перше враження про інших учасників та про ведучого тренінгових груп. Це можна зробити у вигляді вправи або під час збору очікувань від тренінгової програми.

У якості рухової розминки ми пропонуємо вправу «Їжачок». Мета вправи – дослідити можливість учасників використовувати різні ролі, задля досягнення поставленої мети. Учасники діляться на пари: довільно, за допомогою розрахунку чи гри «Атоми». Кожна пара обирає, хто в ній буде «їжачком», завданням якого – прийняти закриту позу та не змінювати її до завершення вправи. Інший учасник пари – «партнер» – повинен знайти підхід до «їжачка» та змусити його змінити позу. Ведучий наголошує на тому, що «партнерам» не можна використовувати фізичну силу чи в будь-який інший спосіб наносити шкоду «їжачкам».

Основна мета першого тренінгового заняття – сформувати в учасників набір основних понять з теми. Ось чому велике значення приділяється міні-лекції, на якій ведучий розповідає про поняття «життєва роль», про різні класифікації ролей та про типологію ролей, що була розроблена нами. Тренер може поділитися з учасниками результатами, які він отримав під час експериментального дослідження.

Друге тренінгове заняття спрямоване на розвиток активних та послідовних ролей. Завдання – створення сприятливого простору задля вибудовування учасниками власної лінії поведінки. Основна вправа – «Живий театр».

Ведучий оголошує учасникам інструкцію вправи та повідомляє, що зараз вони можуть уявити себе акторами в імпровізованому театрі. Кожен учасник добровільно обирає для себе роль, яка буде вказувати на його основну функцію у казці. Це такі ролі, як: головний герой, батьки головного героя, герой-помічник, герой-шкідник, джокер та герой, що потребує допомоги.

Після інструкції ведучий оголошує набір на вказані ролі-функції. У випадку, якщо учасників більше 10 – група ділиться на дві підгрупи. Бажано, щоб у цьому випадку в одній підгрупі головним героєм був хлопець, а в іншій – дівчина. Задля демонстрації двох різних сценаріїв (чоловічої та жіночої казки). У випадку, коли учасників менше 10 – деякі ролі повторюються (ролі помічника та шкідника).

Ведучий знайомить учасників з основними елементами сценарію та типовими функціями головних героїв народних казок за В.Я. Проппом [4]. Тренер пояснює кожен функцію, записує її на ватмані чи дошці (учасники отримують цей план роздрукованим на аркуші А4). Обговорюючи виділені пункти, ведучий разом з учасниками будує план майбутньої казки. Серед основних елементів сюжету виділяють такі:

- батьки героя полишають дім (від'їзд чи смерть) та звертаються до героя з наказом, проханням чи заборонаю на якусь дію;
- головний герой не виконує обіцяного чи порушує заборону;
- герой-шкідник вивідує потрібну йому інформацію та планує, як буде шкодити головному герою;
- герой-шкідник завдає шкоди головному герою (обманює його, викрадає важливу річ, бере героя у полон чи калічить). Головний герой страждає від шкідника.
- головний герой погоджується на боротьбу зі «шкідником» чи вирушає у подорож (архетип шляху);
- головний герой зустрічає героя, що потребує допомоги;
- головний герой зустрічає героя-помічника. Герой-помічник випробовує головного героя (дає йому завдання чи загадує загадку);
- головний герой виконує завдання «помічника» (самостійно чи з допомогою іншого героя-помічника) та отримує чарівний подарунок або пораду;

- головний герой починає боротьбу з героєм-шкідником;
- головний герой перемагає та отримує винагороду.

Коли учасники будуть готові (можна використовувати прикраси, зробити макіяж чи відповідну зачіску), ведучий оголошує, що вистава починається. Учасники, спираючись на функції своїх героїв та попередньо намічений план казки, вступають у «гру» і виконують обрані ролі. Ведучий не втручається у дії героїв.

Основне завдання третього тренінгового заняття – дослідити стратегію поведінки учасників. Задля досягнення поставленої мети та завдань ми обрали психологічну гру-стратегію «Мафія». Ця гра, окрім того, що має популярність серед молоді та людей зрілого віку, також є досить діагностичною, і дає можливість проаналізувати різноманітні стратегії поведінки та вміння особистості випрацьовувати єдину лінію поведінки й дотримуватися її. Оскільки у цій грі правилами заплановано виконувати певні ролі: мирного жителя, мафіозі, шерифа, доктора, маніяка, – це якнайкраще відповідає загальній тематиці тренінгу.

Четверте та п'яте тренінгові заняття направлені на розвиток свідомих ролей. На нашу думку, задля досягнення поставленої мети підходить техніка А.І. Копитіна «Автопортрет» або її варіація у вигляді вправи «Картинна галерея». Ця вправа дає можливість учасникам сформувати й дослідити власний тілесний образ «Я», проаналізувати, якими вони бачать себе та чи бачать оточуючі те саме. У контексті тренінгу, спрямованого на розвиток ролей, ця вправа дає змогу молодим людям замислитися над тим, які особистісні ролі вони усвідомлено чи ні транслиують оточуючим, та чи «правильно» інші люди сприймають цю інформацію, чи збігається інформація, яку учасник знає про себе, з тією, яку бачать інші.

Ведучий тренінгу пропонує учасникам намалювати автопортрет. Яким він буде – реалістичним, казковим, символічним чи бажаним, – молоді люди обирають самі. Портрет повинен бути в повний зріст. Для виконання цієї умови учасники мають об'єднатися у пари та обвести контури тіла один одного на відрізок шпалерів. Протягом 30–40 хвилин юнаки займаються створенням образу та розфарбуванням.

Поки учасники виконують завдання, ведучий слідкує, щоб усі знайшли собі місце, комфортно себе відчували та змогли повністю розвернути шпалери. У разі необхідності, тренер підбадьорює учасників.

Коли портрети будуть готові, їх підписують та складають. Продовження вправи на наступному занятті.

На п'ятому занятті, яке бажано проводити наступного дня, учасники розвішують свої автопортрети на стіні, як у галереї (портрети розвішуються щільно, але з невеликим відступом один від одного, для того, щоб учасники не заважали один одному). Ведучий просить учасників стати напроти власних портретів на відстані близько 2–3 кроків та прислухатися до власних відчуттів.

Вправа виконується у два етапи. Тренер просить учасників підійти до власних портретів і стати спиною до них, намагаючись прийняти ту саму позу, що намальована. Учасники слідкують за відчуттями, які виникають у них, за власним станом комфорту, зручності чи дискомфорту. Молоді люди деякий час знаходяться у цій позі. Потім ведучий просить знову відійти та подивитися на свій автопортрет.

Другий етап вправи. Учасники підходять до кожного портрету по черзі та у декількох словах називають виникаючі у них асоціації щодо портрета. Автор вислуховує всіх учасників та підводить підсумок: чи згоден він з думкою групи, чи приймає він їх оцінки.

Шосте заняття спрямоване на розвиток аксіологічно-змістових ролей. Цей тип ролей пов'язаний із системою цінностей особистості, він визначає місце ролі в рольовому репертуарі й характер її виконання. Завдання – аналіз провідних сфер життя та основних життєвих цінностей особистості.

Задля вирішення поставленої мети та завдань ми пропонуємо використати вправу «Колесо життя». Ця техніка активно застосовується коуч-психологами.

Ведучий роздає учасникам бланки з намальованим колом (схематичним зображенням колеса життя). Воно має 8 секторів: здоров'я та спорт; друзі та оточуючі; родина та романтичні стосунки; навчання; фінанси; духовність та творчість; особистісний ріст; насиченість життя. Завдання учасників: прошкалувати своє колесо життя за 10-бальною шкалою та зафарбувати кожен сектор від центра до відмітки на шкалі, що відповідає «наповненості» цієї сфери життя.

Мета сьомого тренінгового заняття – розвиток смислоутворюючих ролей. Цей тип ролей характеризує значимість виконання ролі для досягнення життєвих планів особистості. На

цьому занятті ми пропонуємо використати елементи піскової терапії.

Фахівець у галузі юнгіанської піскової терапії Л. Штейнхард вважає, що піскові композиції, як із мініатюрними фігурками, так і без них, можуть містити у собі різноманітні складові, що важко піддаються вербалізації [6]. Таким чином, процес гри з піском у контексті арт-терапії є невербальною формою психотерапії. Основний акцент робиться на творчому самовираженні учасника, завдяки якому на несвідомо-символічному рівні відбувається «відрегулювання» внутрішньої напруги та пошуку шляхів розвитку.

Нами була розроблена вправа «Красуня та Чудовисько», що базується на елементах піскової терапії і принципах юнгіанівської аналітичної психології. Ведучий пропонує учасникам обрати дві фігури: одну, що символізує для них роль «Красуні» і другу, яка асоціюється із роллю «Чудовиська». Наступне завдання – дати цим фігуркам характеристики, назвати певні якості, які б вони могли мати та по черзі розташувати ці фігурки у пісочниці.

По закінченню вправи ведучий нагадує учасникам про структуру особистості за К.Г. Юнгом та звертає особливу увагу на архетипи «персони» й «тіні». Ведучий пояснює, що образ «Красуні» відповідає персоні учасника, а характеристики «Чудовиська» – тіні.

На восьмому занятті відбувається підбиття підсумків тренінгової програми. Учасники діляться своїми враженнями, проводиться дискусія на тему ефективних і неефективних ролей.

Висновки. Результати розроблення та впровадження програми «Система ставлень до життєвих ролей» свідчить про доцільність використання технік арт-терапії та казко-терапії для розширення рольового репертуару особистості. Перспективним вважаємо впровадження тренінгової програми у структуру психологічної допомоги молоді та студентству, а також до навчальних курсів у закладах вищої освіти з напрямку «Психологія».

Література

1. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. / П. П. Горностай – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
2. Одінцова А. М. Проблема діагностики змін у рольовій структурі особистості в ході тренінгових занять / А. М. Одінцова // Інсайт : зб. наук. праць студентів, викладачів та молодих вчених / ред. кол. І. В. Шапошникова, О. В. Савченко та ін. – 2011. – Вип. 5. – С. 69–78.

3. Одінцева А. М. Типологія життєвих ролей відносно концепції життєвого шляху особистості / А. М. Одінцева // Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. – 2013. – Вип. 2. – С. 20–23.
4. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки / В. Я. Пропп. – М. : Изд-во «Лабиринт», 2006. – 128 с.
5. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 164–168.
6. Штейнхард Л. Юнгианская песочная психотерапия / Л. Штейнхард // Серия: Практикум по психотерапии. – СПб. : Питер, 2011. – 320 с.
7. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М.: Гуманитарное Агентство «Академический проект», 2001. – 244 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

І.Р. Крупник, Г.А. Крупник

Нестача батьківської уваги є серйозним психотравмуючим фактором для особистості дитини. У сьогоднішні, окрім дітей-сиріт та дітей з неповних сімей, з'явилась, на жаль, ще одна категорія дітей, яка страждає від нестачі батьківської уваги – це діти з родин трудових мігрантів. У дітей з родин, в яких батьки працюють за кордоном, спостерігаються порушення, які торкаються більшою мірою емоційної та особистісної сфери. Відхилення у психіці можуть видаватися не такими явними (як наприклад у дітей-сиріт), але бути доволі важкими і виявлятися здатними заважати будувати стосунки з іншими людьми, пошуку свого місця у світі, самореалізації та самоактуалізації, тощо. Маємо на увазі такі розлади, як: високу особистісну тривожність, роздратованість, негативізм, ворожість, підозрілість, пригніченість та депресію, неадекватну самооцінку, підвищену агресивність, дисфорію, іпохондрічність, превалювання гедоністичних мотивів. Найважливіші психічні потреби дитини – такі, як потреба у безпеці, любові, визнанні та емоційному сприйнятті, повазі, – внаслідок фізичної відсутності батьків не задовольняються достатньою мірою,

що викликає у дитини психічний дискомфорт та страждання. Особливо травматична ситуація від'їзду батьків за кордон стає тоді, коли їх відсутність дитина сприймає як брак любові до неї. Дитині важко зрозуміти мотиви відсутності найближчих людей. У результаті зміни соціального оточення, послаблення батьківського контролю негативна ситуація в сім'ї трудових мігрантів поглиблюється. Раптове отримання дитиною повної свободи дій теж може призвести до відчуття тривоги. Крім того, як правило, у дитини виникає занепокоєння за батьків і, в результаті, вона знаходиться в стані постійного стресу. Проблеми, які вирішує особистість, що розвивається, через поради батьків, діти трудових мігрантів не завжди можуть розв'язати в своєму соціальному оточенні [5].

Внаслідок відсутності батьків у дітей виникає почуття самотності, амбівалентність почуттів до рідних і як наслідок – почуття провини, непотрібності, тривалий депресивний стан. Можлива загальна інфантилізація або мозаїчний розвиток особистості. Okремо слід відмітити порушення статевої ролі і ідентифікації. Згідно досліджень Г.В. Католик та А.Л. Підсаднюк, у хлопців, в яких батько є трудовим мігрантом, та у дівчат, в яких мати перебувала на заробітках за кордоном, статеві ідентифікації недостатньо розвинуті [3, с. 31-33]. Внаслідок періодичної відсутності батьків наявні обмеження у засвоєнні соціальних ролей, що порушує процес соціалізації особистості, виникають труднощі у засвоєнні моральних норм, ускладнюються взаємини з однолітками. Як наслідок, це може призвести до соціальної ізоляції дитини. Особливо травматичним є характерний для дистантних родин періодичний розрив емоційних зв'язків між її членами. В результаті відсутності постійного, нерегламентованого спілкування з батьками, зворотного зв'язку з ними поступово втрачається взаєморозуміння. До того ж, значущість батьків, їх авторитет у дитини поступово зменшується, і може замінюватись ровесниками чи іншими дорослими з антисоціальною поведінкою. Тому не дивно, що з від'їздом батьків у учнів погіршується успішність навчання, збільшується кількість прогулів, хуліганство, бійки. При епізодичній депривації у дитини може бути відсутнє позитивне ставлення до себе, зниження самоцінності. Родина, втрачаючи цілісність, не може компенсувати виховний вплив відсутнього члена сім'ї. У дітей з родин трудових мігрантів проявляються

типові особистісні, емоційні та поведінкові розлади, які виникають при впливі родинної депривації на дітей, які довгий час виховуються без батьків.

Враховуючи вище сказане, вважаємо за потрібне проводити з даною категорією дітей корекційно-розвивальну роботу з метою послаблення дії негативних факторів. В першу чергу, під час психологічної корекції дітей мігрантів слід приділити увагу, враховуючи важливість навчальної діяльності для повноцінного розвитку особистості, роботі щодо підвищення мотивації до навчання (як правило вона знижується), вміння керувати емоціями, знаходити спільну мову з дорослими (особливо з батьками) та однолітками, в тому числі і у конфліктних ситуаціях, корекції гендерної ідентичності (внаслідок відсутності батька чи матері можливі відхилення із формуванням психологічної статі). Слід також приділити увагу професійному самовизначенню (для дітей з родин мігрантів характерно обирати професію, акцентуючись на фінансовому компоненті). Особливу увагу в програмі тренінгів присвячено родинним уявленням (допомога у розумінні мотивів від'їзду батьків та формування цілісних, не ідеалізованих, емоційно позитивних уявлень про свою майбутню родину). Кінцевою метою даної програми є адаптація дитини з родини трудових мігрантів до складних життєвих обставин. Програма складається із семи занять [1; 2; 4; 6]. Вік учасників: 13-15 років. Час: орієнтовно 2 години кожне заняття.

Тема 1. «Я».

Мета: встановити контакт із підлітками та створити позитивну мотивацію до майбутніх знань. Закріпити навички самоаналізу, сприяти глибокому саморозкриттю. Навчити здатності висловлювати свою думку.

1. Вправа «Моє ім'я». Учасники тренінгу сідають у коло, кожен по черзі називає своє ім'я і сімейну історію походження цього імені. Наприклад, «Мене звати... мене назвали так тому, що...»

2. Інформаційне повідомлення «Особистість». Особистість передусім характеризується ставленням до довкілля, до інших людей і до самої себе.

Особистість – це стійка система соціально значущих рис людини, зумовлених її включеністю до системи суспільних відносин і сформованих у процесі спільної діяльності і спілкування з іншими людьми. Особистість – результат взаємодії зовнішніх

впливів із внутрішніми умовами індивідуума, до яких належить його спрямованість, здібності, характер та інші особистісні властивості.

Що є складовими особистості?

Щоб уявити собі структуру власної особистості, бажано відповісти на три групи запитань:

- Чого я хочу? До чого прагну? Що вважаю для себе найважливішим, найправильнішим?
- Що я можу? Як реалізую те, що маю?
- Ким я є? Які мої риси стали вже стрижневими?

Автором цієї структури є відомий радянський учений С.Л. Рубінштейн. Відповідь на першу групу запитань – це характеристика спрямованості особистості, системи спонук, що визначають вибірковість вчинкової активності людини. Спрямованість дає змогу побачити співвідношення різних потреб, інтересів, мотивів, прагнень. Друга група – це запитання про здібності, про задатки і ступінь їх розвитку, про обдарованість і здатність навчатися, виробляти певні важливі навички. Людина може мати від природи абсолютний слух або смак, але відсутність наполегливості чи шанобливості заставляє її поступитися товаришеві. Третя частина запитань стосується характеру, який є відображенням виховання і самовиховання і відтворює стиль життя людини, її звички, поведінкові стереотипи, її усталені ставлення, моральні орієнтири.

3. Правила роботи групи.

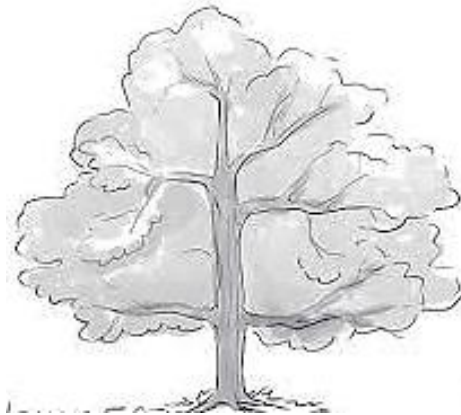
4. Очікування.

5. Розминка «Ті, хто...».

6. Вправа «Яка я людина?» (індивідуальна робота). Людина часто ставить запитання, але переважно іншим. Ці запитання про що завгодно, тільки не про самого себе. Ми з вами увесь час будемо відповідати на запитання: «Яка я людина?» Візьміть аркуш паперу й дайте відповідь на запитання: мій життєвий шлях: які мої основні успіхи й невдачі?; вплив сім'ї: як на мене впливають мої батьки, брати, сестри, близькі?

Ваші відповіді мають бути максимально відвертими, тому що, крім вас, їх ніхто не побачить. Ці відповіді допоможуть вам краще зрозуміти себе.

7. Вправа «Дерево життя».



На корінні напиши ті основні принципи, які ти взяв від батьків, на що ти спиратимешся все життя. На стовбурі напиши мету, якої ти прагнеш домогтися. На гілках – вчинки, якими ти пишашся. На листочках – свої позитивні якості.

8. Вправа «Похвала». Учасники в колі хвалять того, хто сидить праворуч, а потім ліворуч за те, що їм було приємно працювати, було цікаво, весело.

9. Підведення підсумків. Прощання.

Тема 2. «Наші емоції».

Мета: Навчити засобам вираження емоцій.

Світ почуттів – різноманітний і яскравий. Почуття – це головний індикатор того, як саме ми взаємодіємо зі світом. Підлітки відрізняються бурхливістю почуттів. Саме тому важливо знайомити їх зі світом почуттів, навчати усвідомленню та прийняттю своїх почуттів, а також навчити безпечних для себе та оточення способів виявлення своїх різноманітних емоцій.

1. Вправа «Сьогодні я відчуваюся схожим...». Учасникам необхідно знайти в приміщенні будь-який предмет, який нагадує їм їхнє самовідчуття в цей момент. Нехай назвуть предмет і скажуть, чому саме його вони обрали.

2. Вправа «Незакінчені речення» (індивідуальна робота).

- Я живу для того, щоб...
- Щодня я все роблю для того, щоб...
- Батьки для мене – це...
- Я завжди прагнутиму...

3. Розминка «Передай настрої» (робота у четвірках). За командою усі разом повинні зобразити якісь емоції (страх, радість, здивування і т.д.)

4. Інформаційне повідомлення «Емоції у нашому житті».

5. Мозковий штурм «Корисні і шкідливі емоції». Учням пропонується заповнити таблицю.

Емоція	+	-
*		
*		

6. Тест «Рівень самоконтролю».

7. Вправа «Експеримент». Що буває, коли людина стримує свої почуття? Для виконання даної вправи запрошується учасник, якому символічно (за допомогою хустинок) блокують усі канали виходу емоцій назовні: рот – щоб не лаявся і не кричав; очі – щоб не виражали злості, не плакали; вуха – щоб не чули зайвого; руки – щоб не билися; ноги – щоб не тікали. Що може така людина? Обговорення дозволяє зрозуміти, що затиснуті всередині емоції знижують наші можливості, руйнують нас.

8. Підведення підсумків. Прощання.

Тема 3. «Спілкування».

Мета: Розвивати соціальні та комунікативні вміння, необхідні для встановлення міжособистісних стосунків.

1. Вправа «Компліменти». Необхідно похвалити за що-небудь оточуючих.

2. Вправа «Портрет щасливої людини». Дайте 10 відповідей на запитання «Що таке щаслива людина?» Відмітьте ті характеристики щасливої людини, які, на вашу думку, у вас є.

3. Інформаційне повідомлення «П'ять головних принципів спілкування з людьми».

1) Замість того, щоб звинувачувати, постарайтеся зрозуміти людину, що значно корисніше критики для Вас же, бо виховує в людині здатність ставитись до вас терпимо, із співчуттям і добротою.

2) Перш за все необхідно збудити в людині зацікавленість, щоб примусити її саму захотіти зробити що-небудь.

3) Коли займаємось розв'язанням своїх проблем, ми витрачаємо 95% часу на думки про себе, що неправильно. Треба перестати думати про власні бажання і чесноти, а спробувати краще пізнати

позитивні якості інших людей і висловити їм схвалення, вдячність, які мають іти від усієї душі, відверто; треба бути щедрим на похвалу.

4) Кращий спосіб впливати на людину – це говорити з нею про те, чого вона хоче і постаратися їй допомогти досягнути бажаного.

5) Необхідно завжди враховувати точку зору інших людей, їхні сумніви і плани.

4. Мозковий штурм «Друзі – це...». Учні по черзі висловлюють власну думку, хто такі справжні друзі і чому треба цінувати їх.

5. Вправа «Приємний співрозмовник». Учасники обговорюють, що для них означає даний вислів, які риси характеру, уміння і навички входять у це поняття.

6. Інформаційне повідомлення «Толерантна людина».

7. Вправа «Казки про вірну дружбу». Завдання: згадати якомога більше казок про дружбу, допомогу, щедрість.

8. Підведення підсумків. Прощання.

Тема 4. «Шляхи вирішення конфлікту».

Мета: Сприяти підвищенню рівня самоконтролю щодо власного емоційного стану та вдосконаленню в учнів емоційно-вольової сфери.

1. Вправа «Прислів'я». Необхідно пригадати якомога більше прислів'їв про те, як треба поводитися в конфліктній ситуації.

2. Бесіда «Про повагу до себе».

3. Тест-вправа «Форми поведінки для виходу роздратування».

4. Інформаційне повідомлення «Конфлікт».

5. Мозковий штурм «Плюси і мінуси конфлікту». Учні пропонуються назвати позитивні і негативні сторони конфлікту.

6. Рольова гра «Магазин». Утворюються дві команди: «активні учасники» та «спостерігачі». Спочатку одна, потім друга команда розігрують ситуацію в магазині. Ролі: «продавець», «нахаба», «черга».

7. Вправа «Як вирішувати конфлікти». Учасники об'єднуються у підгрупи і відповідають на одне із питань: як вирішувати внутрішні конфлікти?; як вирішувати конфлікти в сім'ї?; як вирішувати конфлікти між друзями?

8. Груповий малюнок «Ефективне вирішення конфлікту».

9. Підведення підсумків. Прощання.

Тема 5. «Гендер».

Мета: усвідомлення поняття «гендер»; вміння спілкуватись на

основах гендерної рівності, толерантності та розуміння психологічних відмінностей між особами протилежної статі. Поняття такої важливої соціальної категорії як «гендер»; виховання засад гендерної рівності та поваги до прав і свобод кожної статі.

1. Інформаційне повідомлення «Гендер».

2. Вправа «Особливості психологічної статі». Групи пропонується написати сильні та слабкі сторони чоловічої та жіночої статі.

Стать	«+»	«-»
Чоловіки		
Жінки		

3. Мозковий штурм «Як подолати сором'язливість». Учні об'єднуються у підгрупи і дають відповіді на такі запитання: чому деякі люди соромляться спілкуватися з людьми протилежної статі?; що можна їм порекомендувати?; вигадайте тему, з якою вам потрібно виступити сьогодні перед дівчатами (для хлопців) та перед хлопцями (для дівчат).

4. Вправа «Як познайомитися з представником протилежної статі». Учасникам тренінгу пропонується вигадати фрази, з якими можна підійти до людини і познайомитися із нею.

5. Розігруються сценки.

6. Підведення підсумків. Прощання.

Тема 6. «Моя майбутня професія».

Мета: активізація професійного самовизначення.

1. Вправа «Асоціації». Учні по черзі називають асоціації, які виникають у них із словом «професія».

2. Розминка «Відгадай професію». Учні пропонується скласти розповідь про будь-яку професію, але так, щоб у ній не було нічого, що підказувало б іншим, що це за фах. Необхідно розповісти про умови роботи і результати праці.

3. Інформаційне повідомлення «Основні чинники вибору професії».

Зовнішні (соціальні) чинники: позиція старших членів родини; позиція товаришів, друзів; позиція вчителів; поінформованість.

Внутрішні (особистісні) чинники: власні професійні плани; рівень прагнення до громадського визнання; здібності, схильності.

4. Тест «Визначення формули професії».

5. Бесіда «Мотиви діяльності».

6. Інформаційне повідомлення «Успіх. Хто такий – успішний учень».

7. Вправа «Сходинки до успіху» (індивідуальна робота).

Уяви собі, що з сьогоднішнього дня пройшло 5 років. І твоє життя склалось так, як тобі хотілося. У твоєму улюбленому журналі вийшла стаття про тебе, як про людину, яка досягла неймовірних успіхів.

Як називається журнал. Про що ця стаття. Напиши її короткий зміст (5-7 речень).

8. Малюнок «Я через 20 років».

9. Підведення підсумків. Прощання.

Тема 7. «Моя майбутня сім'я».

Мета: навчання школярів кращого розуміння своїх батьків, усвідомлення себе як майбутнього сім'янина на більш змістовному рівні, розумінню будови сім'ї та її функцій.

1. Твір-оповідання «Моя майбутня сім'я».

2. Бесіда «Навіщо людині сім'я?». Учні об'єднуються у підгрупи і дають відповіді на запитання.

3. Міні-дискусія на тему: «Батьки майже постійно на роботі або працюють за кордоном. Добре це чи погано?». Тренер поділяє групу на дві підгрупи. Одна готує аргументи, які виправдовують таку поведінку батьків. Інша шукає негативні сторони. Кожна сторона презентує свою позицію.

4. Вправа «Сімейні ситуації». Вправа «Сімейні ситуації». Група поділяється на 3 команди, готують та розігрують такі рольові сценки: дитина отримала погану оцінку і спілкується з батьками з цього приводу; невістка і свекруха готують разом обід; молоде подружжя купує кухонну техніку, тощо.

5. Підведення підсумків. Прощання.

Висновок. Наявність психотравмуючої ситуації внаслідок довгої відсутності батьків, порушення структури сім'ї, брак виховного впливу та соціально цінної інформації, що обмежує засвоєння соціальних ролей, нестача спільних видів діяльності у родині, побуту та відпочинку, відсутність опіки одного (чи обох) батьків, нестача емоційного, інтимно-особистісного спілкування з близькими дорослими та психологічної підтримки веде до емоційних та особистісних розладів. Запропонована корекційно-

розвивальна програма націлена на роботу із сферами особистості підлітків, які найбільш страждають від нестачі батьківської уваги.

Література

1. Безпалько О., Савич Ж. Спілкуємось та діємо: Навч.-метод. посіб. / О. Безпалько, Ж. Савич. – К.: Навч. книга, 2002. – 112 с.
2. Гольдштейн А., Хомик В. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомик . – К.: Либідь, 2003. – 520 с.
3. Католик Г.А. Діти трудових емігрантів. Особливості особистісної ідентичності у підлітково-юнацькому віці / Г.А. Католик, А.Л. Підсаднюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №12. – С. 31-33.
4. Самоукина Н. Практическая психология в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н. Самоукина. – М.: ИНТОР, 1997. – 192 с.
5. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: Навч.-метод. посібник / за редакцією Левченко К.Б., Трубавіної І.М., Цушка І.І. – К. : ФОП «Чальцев», 2008. – 384 с.
6. Яланська С.Ю. Старшокласники: заняття з психології / С.Ю. Яланська. – К.: Редакції загальнопед. газет, 2012. – 128 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабатіна Світлана Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету; sveta_babatina@mail.ru

Білик Тетяна Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського; державного університету; tatohka_tata@meta.ua

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету; elena.blynova@gmail.com

Вербова Крістіна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології УО «Гродненський державний університет імені Янки Купали»; k.verbova@mail.ru

Гусейнова Нарміна Оруджівна – аспірантка кафедри практичної психології, асистент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету; Narmina88@gmail.com

Даукша Лілія Марьянівна – кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету психології УО «Гродненський державний університет імені Янки Купали»; dauksha_1@mail.ru

Карнелович Марина Михайлівна – старший викладач кафедри загальної та соціальної психології УО «Гродненський державний університет імені Янки Купали»; karnyalovich_mm@mail.ru

Крупник Іван Романович – викладач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету; AZONT@meta.ua

Крупник Ганна Анатоліївна – практичний психолог Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 32 Херсонської міської ради; kr.aa@i.ua

Одінцова Анастасія Миколаївна – асистент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету; asyaodin@mail.ru

Савченко Олена Вячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк), доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету; savchenko.elena.v@gmail.com

Юсіфова Анна Азізівна – магістр психології, викладач Дитячої музичної школи № 1 м. Херсона, клас «фортепіано»; anna_aziza@rambler.ru

Янчій Анна Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології іческих наук, доцент кафедри возрастной и педагогической психологии УО «Гродненський державний університет імені Янки Купали»; yanaiwan@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Бабатина Светлана Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Херсонского государственного университета; sveta_babatina@mail.ru

Белик Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Херсонского государственного университета; tatohka_tata@meta.ua

Блинова Елена Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Херсонского государственного университета; elena.blynova@gmail.com

Вербова Кристина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»; k.verbova@mail.ru

Гусейнова Нармина Оруджовна – аспирантка кафедры практической психологии, ассистент кафедры общей и социальной психологии Херсонского государственного университета; Narmina88@gmail.com

Даукша Лилия Марьяновна – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии УО «Гродненский государственный интеллект имени Янки Купалы»; dauksha_1@mail.ru

Карнелович Марина Михайловна – старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»; karnyalovich_mm@mail.ru

Крупник Иван Романович – преподаватель кафедры общей и социальной психологии Херсонского государственного университета; AZONT@meta.ua

Крупник Анна Анатольевна – практический психолог Херсонской общеобразовательной школы I-III ступеней № 32 Херсонского городского совета; kg.aa@i.ua

Одинцова Анастасия Николаевна – ассистент кафедры общей и социальной психологии Херсонского государственного университета; asyaodin@mail.ru

Савченко Елена Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент, докторант Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки (г. Луцк), доцент кафедры общей и социальной психологии Херсонского государственного университета; savchenko.elena.v@gmail.com

Юсифова Анна Азизовна – магистр психологии, преподаватель Детской музыкальной школы № 1 г. Херсона по классу «фортепиано»; anna_aziza@rambler.ru

Янчий Анна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купаль»; yanaiwan@mail.ru

УДК 159.923.2:316.6
ББК 88.4+60.550
С 69

Рекомендовано в печать на заседании Ученого совета
факультета психологии, истории и социологии
Херсонского государственного университета
(Протокол №1 от 22 сентября 2014 года)

Рецензенты:

Кузикова С. Б. – доктор психологических наук, профессор
Бочелюк В. И. – доктор психологических наук, профессор

Социально-психологические технологии развития личности: монография / Е.Е. Блинова, С.И. Бабатина, Т.Н. Белик, Н.О. Гусейнова и др. / отв. ред. Блинова Е.Е. / – Херсон: Издательский дом «Гельветика», 2014. – 200 с.

ISBN 978-617-7178-20-9

Монография посвящена психологическим проблемам развития личности в социокультурной, семейной и профессиональной сферах, в частности, рассмотрены социально-психологические проблемы стереотипизации в социальном познании, определена структура компетентности личности, проанализированы влияние искусства на формирование личности, выяснены негативные и позитивные аспекты одиночества. Особое внимание уделено мотивационно-смысловым характеристикам субъектности молодых педагогов и профессиональному становлению студентов. В монографии предложены обоснованные и апробированные программы социально-психологических тренингов, направленных на развитие эмоционального интеллекта старшеклассников, ролевого репертуара личности, определены особенности психологического сопровождения детей трудовых мигрантов.

УДК 159.923.2:316.6
ББК 88.4+60.550

© Херсонский государственный университет, 2014
© Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы, 2014
© Коллектив авторов, 2014

ISBN 978-617-7178-20-9

Наукове видання

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Колективна монографія

Українською та російською мовами

Коректор – Л.О. Бокша
Верстка – Н.М. Ковальчук

Підписано до друку 24.09.2014. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 11,63. Тираж **100**. Замовлення № 0914м-76.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39 95 80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.