

Наведено результати теоретичних, прикладних і науково-експериментальних досліджень з актуальних питань психології, педагогіки та соціальної роботи.

Для науковців, викладачів, соціальних працівників, практичних психологів, студентів.

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

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

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР	Л. Ф. Бурлачук, д-р психол. наук, проф., акад. НАПН України
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	В. О. Васютинський, д-р психол. наук, проф. (заст. відп. ред.); М. П. Лещенко, д-р пед. наук, проф. (заст. відп. ред.); Ю. М. Швалб, д-р психол. наук, проф. (заст. відп. ред.); Білоус О. В., канд. психол. наук (відп. секр.); Е. В. Крайніков, канд. психол. наук, доц. (відп. секр.); П. П. Автомонов, канд. пед. наук, доц.; Н. М. Бібік, д-р пед. наук, чл.-кор. НАПН України; І. В. Ващенко, д-р психол. наук, проф.; О. І. Власова, д-р психол. наук, проф.; В. І. Волович, д-р філос. наук, проф.; А. П. Горбачик, канд. фіз.-мат. наук, доц.; Л. В. Губерський, д-р філос. наук, проф., акад. НАН України; О. І. Жорнова, д-р пед. наук; А. Б. Коваленко, д-р психол. наук, проф.; М. С. Корольчук, д-р психол. наук, проф.; Н. М. Кузьменко, канд. пед. наук, доц.; С. Д. Максименко, д-р психол. наук, проф., акад. НАПН України; А. А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.; О. В. Плахотнік, д-р пед. наук, проф.; Т. М. Титаренко, д-р психол. наук, проф.; В. М. Фомічова, канд. психол. наук, доц.; Л. М. Хижняк, д-р соціол. наук, проф.
Адреса редколегії	02017, Київ-117, вул. Володимирська, 60, факультет психології; ☎ (38044) 239 32 25
Затверджено	Вченою радою факультету психології 15.12.09 (протокол № 4)
Атестовано	Вищою атестаційною комісією України. Постанова президії ВАК України № 1-05/7 від 09.06.99
Зареєстровано	Міністерством юстиції України. Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 16773-5345Р від 07.05.10
Засновник та видавець	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет". Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
Адреса видавця	01601, Київ-601, 6-р Т.Шевченка, 14, кімн. 43 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ

Маноха І. Розгортання буттєвого потенціалу особистості: психологічні засоби творення "індивідуальної історії"	4
Швалб Ю. Особистісні підстави стилю управління.....	8
Фомічова В. Соціальні уявлення в міфологічній свідомості.....	12
Юрчинська Г. Детермінанти здатності особистості до інтимних стосунків.....	16
Щербина Л. Філософське вчення Г. Сковороди як складова методології діалізу	19
Кириленко Т., Льошенко О. Теоретичний та емпіричний аспекти дослідження емоційної компетентності особистості.....	22
Васьківська С. Походження невротичних рис особистості.....	26
Заболотна В. Психологічні виміри когнітивних структур організаційної етики.....	30
Булатевич Н. Особливості формування сенсорного досвіду в пренатальний період.....	33
Бреусенко-Кузнецов О. Філософсько-психологічна теорія особистості Л. П. Карсавіна	36
Погорільська Н. Самоставлення як чинник психологічної адаптації матерів дітей з обмеженими можливостями.....	40
Заїка В. Ініціювання особистісних трансформацій людини в умовах подолання нею кризових станів	43
Кожанова М. Психологічні особливості прояву когнітивних конфліктів у процесі професійного самовизначення лікарів-хірургів	46
Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення	49
Мельник Н. Зв'язок особливостей прийняття власної агресивності з гендерними ролями військовослужбовців – чоловіків і жінок.....	52
Невідома Я. Соціальний статус: сутність, структура та чинники детермінації.....	56
Корнієнко О. Становлення медико-психологічних поглядів мислителів Європи XVII-XVIII століть.....	59

ПЕДАГОГІКА

Лещенко М. Біографічні методи у дискурсі освітніх практик наративу.....	62
Тадесв П. Методологічні засади навчання обдарованих школярів у США	65
Третякова Ю. Застосування технологій дистанційного навчання для підвищення якості засвоєння навчального матеріалу.....	68
Марушкевич А. Організація навчальної діяльності студентів у сучасних умовах розвитку українського суспільства.....	71
Жорнова О. Досвід перебування в іншому повсякденні як чинник суб'єктного формування студентів.....	74

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Максимова Н. Психологічні аспекти соціальної роботи з профілактики насильства в родині.....	77
---	----

CONTENTS

PSYCHOLOGY

Manokha I. Unfolding of human potential being: psychological instruments for "individual history" creativity	4
Shvalb J. The personal basics of the style of management.....	8
Fomichova V. Social notions of mythological consciousness	12
Iurchynska G. Determinants person's ability to intimate relations	16
Shcherbyna L. Grygoriy Skovoroda philosophic learning as part of methodology of dianalyses	19
Kyrylenko T., Leshenko O. Theoretical and empirical aspects of research of emotional competence of the person.....	22
Vaskivska S. The origin of neurotic personality traits	26
Zabolotna V. Psychological measurements of the cognitive structure of organizational ethics.....	30
Bulatevich N. The specificity of forming of sensor experience in prenatal period	33
Breusenko-Kuznetsov A. Philosophic-psychological theory of personality by L.P.Karsavin.....	36
Pogorylska N. Self-attitude as a factor of adaptation of the handicapped children's mothers	40
Zaika V. The initiation of the personal transformations of man under the conditions of overcoming the crisis states	43
Kozhanova M. Psychological features of display of kognitivnikh conflicts are in the process of professional self-determination of doctors-surgeons	46
Leshenko O. Emotional intelligence and emotional competence: parity problems.....	49
Melnik N. The connection of peculiarities of accepting of own aggression with gender roles of military – mans and womens.....	52
Nevidoma Y. Social status: essence, structure and factors of determination	56
Korniyenko O. Formation of medical -psychological thinkers views of Europe XVII-XVII ages	59

PEDAGOGICS

Leshchenko M. Biography methods in the narrative education practice discourse	62
Tadeyev P. Methodological Bases of Gifted Children Education in the USA	65
Tretyakova U. Application of distance studies technologies for improving of educational material mastering	68
Marushkevych A. The organization of student's education in modern conditions of developing the Ukrainian society	71
Zhornova O. Experiencing another commonness as a factor of the student's subjective forming	74

SOCIAL WORK

Maksymova N. Psychological aspects of social work on family violence prevention	77
---	----

РОЗГОРТАННЯ БУТТЄВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ "ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ"

У статті представлена теоретична модель такого багатоскладного та багаторівневого феномена як "буттєвий потенціал особистості", а також – презентовані психологічні засоби його розгортання. Логіка, послідовність та змістова розгорнутість буттєвого потенціалу особистості представлені як складові "індивідуальної історії" вибудовування особистістю власного індивідуального буття.

Article presents theoretical model of individual human being potential as polysyllabic and cascading phenomena. The psychological instruments for "individual history" creativity are presents. Logic, succession and substantial unfolding of human being potential during individual history are outline.

Чим є освіта для сучасної людини? Обов'язковим елементом процесу соціалізації чи засобом отримання диплому про відповідний рівень кваліфікації та фах, що у свою чергу, забезпечує наступний рівень тієї ж соціалізації?

Чим є педагогіка для сучасної людини? Близькою і актуальною наукою, що реалізує себе у практиці набуття необхідних життю знань, умінь та навичок існування чи – атрибутом штучності у системі цілеспрямованих впливів на живу природу "Я"?

Як швидко в Історії забули про достеменний сенс обох понять ("освіта" та "педагогіка") у відцентрових тлумаченнях вихідного давньогрецького поняття "ἡγεμονία" – "пайдейя", що позначало "виховання, вплив, спрямований на формування гармонійного духу у гармонійному тілі через засвоєння виховної енергії філософії у напрямку до довершеності духу, а також креативної сили споглядання"?

Чи не осягнення покликання і призначення людини, а також – сприяння реалізації буттєвого потенціалу особистості є достеменною метою і засобом педагогічного впливу? У чому полягає достеменна природа Учіння, що зумовлює реальне зростання і сходження особистості від статусу Учня до статусу Майстра – у справі, у діях, у вчинках?

Буттєвий потенціал особистості постає найбільш загальною ознакою потенціальності людського способу існування як такого, що набуває свого змістового наповнення і визначення на найбільш загальному для людини визначальному щаблі – рівні буття як такого. Однак "загальність" цього рівня не є "абстрагованою", "занадто далекою" для людини. Буттєвий потенціал властивий і виявляє свій зміст і ознаки саме у просторі індивідуального буття особистості, в реальності її життя – повсякденного й щохвилинного. Однак **буттєвий потенціал свідчить про найбільш загальні ознаки індивідуального життєдіяння**, в яких, власне, і можна спостерігати **сутнісний перехід**: 1 – **всезагального у одинично-конкретне**, 2 – **універсального у індивідуально-неповторне**.

Буттєвий потенціал людини відображає (і зумовлює) основні сутнісні складові життєдіяння людини. По-перше, саме буттєвий потенціал окреслює **буттєвий контур простору** розгортання активного життєдіяння людини. По-друге, він зумовлює сутнісні для конкретної людини **темпоральні (часові) ознаки її життя**. По-третє, буттєвий потенціал відображає **змістове наповнення буттєвої активності** людини.

Головні антитези буттєвого потенціалу людини:
"історичне та онтогенетичне",
"всезагальне та індивідуальне"

Аналіз **"історичного та онтогенетичного"** зміщення акцентів у структурі буття передусім передбачає

визначення змісту кожної з антитез. Буття людини є **історичним**, що визначається одразу декількома факторами. По-перше, як соціальна істота, людина відчуває на собі вплив соціуму, що змінюється та розвивається, в свою чергу впливаючи на нього та змінюючи його. По-друге, розвиток окремого індивідуального буття відтворює закономірності становлення людського буття як такого і поряд із цим здійснюється індивідуально-неповторними засобами, виявляючи свою **індивідуальну** природу. По-третє, становлення способу існування конкретної особистості, розвиток її індивідуальних буттєвих ознак у людському суспільстві отримують статус **культурно-історичної** цінності, що в онтологічному аспекті може кваліфікуватись як провідна модель спричинення в розвитку сутнього, буття, світу.

В індивідуальному бутті конкретної особистості певним чином перетинаються ознаки **суспільної історії** та ознаки **індивідуальної історії** буттєвого діяння даної особистості. Цей перетин у просторі й часі культурно-історичного процесу – завжди індивідуально-неповторний, адже зумовлений характеристиками і зовнішніх, і внутрішніх детермінант розгортання обох типів історичного процесу – і соціального, й індивідуального. Сутнісні ознаки цього перетину, а саме ознаки взаємовпливів конкретної особистості й історичного процесу, знаходять своє відображення у кожній з форм буттєвого виявлення індивідуальної природи особистості, а особливо у способах буттєвого діяння особистості у світі.

Індивідуальна історія буттєвого діяння особистості великою мірою визначається **онтогенетичними закономірностями** становлення та розгортання особистісного буття, а також індивідуальними відмінностями у виявленні та здійсненні онтогенетичних ознак буттєвої активності особистості. У змісті буттєвого діяння особистості, кожного окремого її вчинку завжди своєрідно протистоять історичне (суспільно-історичне) та онтогенетичне (індивідуально-історичне), а тому завжди можна спостерігати певне зміщення акцентів, певне домінування однієї з визначених сторін. Тому в психологічному дослідженні вчинку є суттєвим виявлення цього зміщення, а також поступальний розгляд його детермінант.

У реальності індивідуального життя особистості, як і в змісті конкретного її вчинку, досить складно чітко визначити межі протистояння, домінування та переважання того чи іншого аспекту її життєдіяння, адже вони тісно пов'язані між собою, перебувають у взаємовпливах, мають відносно усталений вияв тощо. Проте буття дія має своєю специфічною ознакою здатність викристалізовувати **міру суб'єктивної зрілості особистості** у певний період її індивідуальної історії. Тому психологічний аналіз вчинку дає підставу стверджувати змістовну чи процесуальну перевагу певного змістового компоненту її буття (у даному випадку – історичного чи онтогенетичного).

Окремі особистості у своєму життєдіянні, відшукуючи екзистенціальні опори власного буття, керуються **зовнішньо-ситуативними відносинами** зі світом (світом речей, інших людей, власного "Я"). Зовнішній світ немовби веде, підштовхує особистість до певного кроку, вчинку чи дії, вказує той чи інший шлях, зумовлює її суб'єктивну активність. Зовнішній історичний контекст життя особистості має для неї провідну спонукальну силу в життєдіянні, а сама особистість пізнає, сприймає, "читає" і кінець кінцем реалізує вказаний алгоритм діяння та вчинювання.

Інші особистості спрямовують свою буттєву активність на актуалізацію **внутрішньо-ситуативних відносин** зі світом: вони діють і вчиняють відповідно до певного етапу онтогенезу, вікового чи сензитивного періоду розвитку тощо. Внутрішня логіка особистісного розвитку знаходить пряме відображення у зовнішніх виявах сутності таких особистостей. Іноді можна спостерігати в життєдіяльності зрілої особистості домінування ознак одного з попередніх етапів онтогенезу або більш раннього віку: так, іноді в її діях і вчинках проглядається "активний підліток" чи "захоплений юнак" тощо. Власне онтогенетичний аспект детермінації буттєвої активності особистості постає провідним у її життєдіянні.

Окремому типу особистості властиве **активне, творче перевершення ситуативних відносин** із тими чи іншими елементами зовнішнього і внутрішнього світу. Така особистість активно перетворює ситуативні впливи, здатна сама ініціювати ситуації вчинювання, поєднуючи елементи зовнішніх і внутрішніх спонук. Історичний і онтогенетичний аспекти буттєвого діяння особистості піднімаються самою особистістю на новий рівень взаємодії, взаємоспричинення та взаємного протистояння. Особистість здатна живо сприймати їхні спонукальні імпульси, проте ситуації власного буттєвого діяння створює сама, синтезуючи отримані спонуки, наповнюючи їх новим змістом, створюючи змістовий контекст майбутнього вчинку.

Кожному з описаних типів буттєвого діяння особистості властиве певне зміщення історичного та онтогенетичного акцентів у структурі вчинку. Доповнення аналізу характеристик цього зміщення індивідуально-психологічними особливостями буттєвої активності особистості дає змогу ефективно та продуктивно кваліфікувати певний тип буттєвого діяння даної особистості, а також прогнозувати особливості його розгортання у просторі індивідуальної історії її буття.

Аналіз духовних рівнів буття людини передбачає визначення антитез **"індивідуальне – вселюдське"**. Буттєве (або вчинкове) діяння особистості у світі безпосередньо пов'язане із **ціннісною творчістю** як формою здійснення власне людського способу існування, як вершинним засобом реалізації творчої сутності буття людини, як засобом її прилучення до культурно-історичного процесу в якості суб'єкта цього процесу. У буттєвому діянні людина творить, стверджує, знову відтворює і т.д. певну цінність, ідею, ідеал, еталон, підносячи зміст цієї цінності до рівня узагальненого взірця, орієнтира у повсякденному діянні. Ціннісна творчість особистості постає при цьому не лише як процес раціонального продукування певних розумових узагальнень, а й як синтезований вияв життєвих сил особистості, її таланту сприймати, чуттєво переживати світ і його складові, надихати смыслом кожний момент, фрагмент чи цілісну подію, етап свого буття, насичувати його індивідуально-неповторним змістом.

Творчість ціннісного змісту буття особистості розгортається одразу в декількох змістових просторах, онтологічних за своєю суттю: по-перше, особистість створює

ціннісний контекст власного буття, виявляючи свою **індивідуальність**; по-друге, особистість примножує, певною мірою творить **культурно-історичний** контекст ціннісного буття людства, стверджуючи людяність, забезпечуючи відтворення людського способу існування на різних його сутнісних рівнях: історичному, соціальному, індивідуальному. Відповідно можна стверджувати наявність певних **духовних рівнів ціннісної творчості**, що особистість реалізує в процесі буттєвого діяння.

Зміст, процес, результат вчинкового діяння особистості, кожного окремого вчинку завжди постає **індивідуальною цінністю**, адже кожний елемент вчинку виявляє індивідуальну природу особистості, спричиняє її подальший розвиток, зумовлює можливість реально-практичного звершення її покликання та призначення, а отже складає необхідні умови особистісного "здійснення себе", своєї неповторної сутності. У буттєвому діянні буття особистості отримує певні онтологічні спонуки – рухатись у напрямках до цілісності та завершеності його змісту, ствердження смислу. Тому вже на онтологічному рівні аналізу кожний окремий вчинок особистості характеризується як звершена індивідуальна цінність та як започаткована цінність культурно-історична, зміст якої може сягати етнічного, всезагального тощо значення. Поряд із цим конкретні продукти духовного творення особистості (життєві орієнтири, намагання, ідеї-взірці, еталони поведінки та професійного діяння тощо) суб'єктивно сприймаються нею як безпосередні, життєво необхідні цінності її реального життя; іноді об'єктивний зміст цих особистісних надбань може перевершувати простір та масштаб індивідуального життєдіяння особистості, а індивідуальна цінність отримує новий рівень свого сутнісного виявлення.

Якщо індивідуальний здобуток буттєвого діяння особистості спричиняє саморух, розвиток, прогресивне змінювання ціннісного ряду соціального рівня (сфера діяння професійних груп, суспільних утворень, етносів, народів), він постає як **суспільна цінність**, в якій певною мірою виявлене суспільне, етнічне, народне. Якщо ж індивідуальний зміст та результат буттєвого діяння перевершує межі конкретного історичного етапу розвитку суспільства та існування певного етносу, він може набувати статусу **культурно-історичної цінності**, в якій відтворений вселюдський смисл буття, а здійснений спосіб вчинювання чи духовного творення може підноситися до рангу **канону (В.А.Роменець)**.

Аналіз духовних рівнів буттєвого діяння особистості дає змогу визначити змістовий масштаб її вчинювання та життєдіяльності в цілому, прогнозувати напрями розгортання індивідуального буття даної особистості, ефективно кваліфікувати власне продуктивний, результативний компонент того чи іншого її елементу буття людини.

Творення людиною "індивідуальної історії" буття

Людина реалізує сутність властивого їй способу існування, пізнаючи та перетворюючи світ – предметний, стосунків з іншими людьми, свого власного "Я", індивідуально-неповторний зміст якого поступово розгортається в процесі життєдіяльності людини. Пізнавальні та перетворюючі дії, акти, цикли діянь людина здійснює як моральний, духовний, самодіяльний, творчий індивід. "Власне людяність" пронизує кожний окремий момент самовиявів індивідуального "Я". Проте сутнісним центром кожного дійового акту є "творче перетворення" предмета діяння, до сутності якого людина спрямовує свою перетворюючу активність.

Коли предметом перетворення людини стає **"світ ідей", ідеалів, сутнісних визначень явищ світу**, її

діяльність набуває специфічного, притаманного тільки людському способу існування змісту – **ціннісного, духовного творення**. Життя людини розгортається в просторі фізичних явищ, суспільних відносин тощо. Людина емоційно реагує на ті чи інші елементи цих відносин, переживає їх, надає їм статусу бажаних, очікуваних, цінних або відторгає їх, уникає, вважає небажаними, руйнівними і т.д. Власне афективна реакція на події життя, ситуації, моменти завжди поєднується людиною з розумовою, помисленою їх оцінкою. Так поступово складається властива конкретній особистості система **значень, пріоритетів, очікувань**. Якщо те чи інше значення, афективний елемент ситуації чи окремих потяг набувають для особистості рівня "вищого стимулу" чи "вищого імпульсу" її активності, і це усвідомлюється особистістю, визнається нею у кожній конкретній ситуації діяння (чи в окремому типі ситуацій), то цей елемент ситуації стає *ідеєю*, яка може мати власне суб'єктивне або культурно-історичне значення.

Ідея постає як своєрідний "помислений образ" ситуації вчинку, в якому синтезовані спонуки діяння, завершений комплекс мотивів, а також відповідний змісту ситуації певний завершений комплекс дій, що, на думку особистості, найадекватніше виявляє в продукті діяння суть ідеї. Цей образ відтворюється особистістю в діяльнісному самовияві "Я", може видозмінюватись у своїх окремих складових, проте загальна сутність його залишається сталою. В процесі індивідуального розвитку особистість може обирати ті чи інші ідеї як спонукальні сили своїх учинків та діянь; деякі з цих ідей можуть досить довгий час залишатись актуальними для особистості, деякі втрачають свою актуальність або змінюються.

На основі осягнення (суб'єктивного чи зумовленого конкретними засобами) сутнісних явищ життя, пошукового дослідження умов та закономірностей розгортання, розвитку цих явищ, феноменологічного (сутнісно-виявленого) оцінювання їхньої природи та культурно-історичного значення індивід стає спроможним створити **ідеал** – візирець, норму, ідеалізований образ, який визначає спосіб та характер поведінки й діяння людини в суспільстві. **Творення ідеалу** – це специфічна форма **самотворення "Я" людини**. В ідеальному образі відтворюється наявний та продукується можливий, перспективний рівень самовиявів людини, її здібність до творення цінностей власного життя. В той самий час діяння "за ідеалом", перетворюючи та пізнавальна активність на основі ідеалу-візирця – це власне людська форма життєдіяльності, специфічна саме для людського способу існування. Іноді ідеал називають "загальною формою цілеспрямованої діяльності", яка реально виявляє себе в будь-якій сфері індивідуального та суспільного життя – соціальній, політичній, естетичній та ін. Для конкретного індивіда ідеал постає як певне уявлення про цілісний, завершений, досконалий спосіб діяння або самовияву в цілому й може відігравати роль провідної спонуки в життєдіяльності даного індивіда.

У процесі ціннісного, духовного творення ідея та ідеал виступають не лише предметом дій людини. Вони інтегрують навколо себе **"мотиваційний контекст"** ситуації, а відображений у конкретній ідеї чи ідеальному образі зміст стає спонукальним імпульсом для відтворення в реальності життя конкретного індивіда. Прагнення "відповідати візирцю", "наблизитись до ідеалу" спонукає індивіда слідувати у своїх діях та вчинках відтвореним в ідеї чи ідеалі цінностям, значенням, пріоритетам і навіть, в окремих випадках, здійснювати "над-дії", або "зверх-дії". Прагнення до **подвижництва**, прагнення здійснити подвиг узагалі потенційно властиве кожній людині. Йдеться не про екстравагантні дії протиставлен-

ня своєї індивідуальності загальноприйнятим нормам суспільного життя або дії, в яких індивід відкрито заперечує цінність власного життя заради якоїсь ідеї тощо. Подвижництво як спосіб організації та здійснення життя – це система, цикл, комплекс дій, спрямованих на **"перевершена"** існуючого стану самовиявів, на **здобуття нового рівня існування**, на розкриття **нових перспектив** власного діяння, поведінки, життя. Всі ці ознаки не завжди усвідомлюються індивідом як конкретні мотиви "очікування подвигу", потягу до "чогось неперевершеного", "чогось небувалого", яке, здається, залежить від твоєї волі, може бути здійснене тобою. Іноді підсвідоме "очікування змін" спонукає індивіда до дій, в яких він "заперечує себе минулого" і "стверджує себе нового".

Однією з основних форм діяльності індивіда, в процесі якої він набуває необхідного досвіду самостійного предметного діяння, є **учіння**. Оскільки в процесі учіння індивід оволодіває конкретним способом предметного діяння, конкретними знаннями та навичками взаємодії з тими чи іншими явищами світу, говорять про **спеціалізоване учіння** індивіда. Це форма діяння, яка передусе за змістом "рокам майстерності" індивіда, коли він стає у змозі самостійно реалізувати ту чи іншу форму соціальне необхідної діяльності. Тому основна мета учіння – підготовка до майбутньої трудової діяльності.

У процесі учіння індивід опановує загальнолюдський досвід пізнання та перетворення світу, відображений у різноманітних елементах людської культури: науці, мистецтві, технічній творчості тощо. Цей процес відбувається не стихійно, він побудований з урахуванням набутого досвіду "передання знань" і становить частину соціальної діяльності, спрямованої на відтворення культурно-історичних відносин конкретного суспільства та культури людства в цілому.

Можна говорити про **соціальний і індивідуальний аспекти учіння**. В сучасному суспільстві процес учіння (загальносоціального чи спеціалізованого) є у певному розумінні формалізованим: тобто суспільство "організовує" і "забезпечує" даний процес як соціальне необхідний і "адресує" його як доступний і обов'язковий (за різними формальними та змістовими показниками) своїм громадянам. Тому в сучасних умовах учіння як процес передання загальнолюдського досвіду діяння у світі є **культурно-історичною цінністю**, а освітня справа держави – одним із показників визначення рівня суспільного розвитку. Учіння – це соціальна форма діяльності індивіда, яка розгортається в конкретних історичних умовах існування суспільства і тому набуває відповідних ознак історичного розвитку, соціально-економічного, соціально-політичного, загально-культурного розвитку тощо. Тому процес учіння завжди має **культурно-історичний зміст**, у якому в певному співвідношенні представлені загальнолюдські, суспільні, соціальні та інші інтереси.

Іншою формою творчого діяння індивіда у світі є **мистецьке відтворення явищ**, якісних ознак, кількісних та образних характеристик цих явищ, світу в цілому. Мистецтво відтворює світ в образах узагальнених, абстрагованих чи, навпаки, реальних, природних образах, проте завжди – індивідуально привласнених та індивідуально відображених у кольорі, звуці, пластиці тощо. Мистецьке ставлення до світу актуалізує певну посередню між реальним та уявним, природним та синтезованим, доступним і фантастично далеким позицію індивіда, що творить відповідно до неї якийсь конкретний образ. Мова йде про **художній образ** – самостійну індивідуалізовану реальність, що породжується рукою та уявою конкретної людини. Художній образ має два змістових аспекти споглядання: 1) як самостійна об'єк-

тивна реальність, що існує вже незалежно від її творця та предмета, що надихнув його; 2) як витвір людського духу, вияв конкретного індивідуального "Я", народжений у "муках творчості", "прожитий" та "віджитий", виділений, відторгнутий від своєї суті. Перший аспект більше властивий практиці мистецтвознавства, різних його прикладних галузей, другий – сфері філософського та психологічного осягнення сутності людського існування, форм та засобів самовияву індивідуального "Я", людської природи в цілому.

Творення художнього образу завжди зумовлене *індивідуальною творчою напругою* всіх світовідношень індивіда, актуалізацією значень та ідей, ідеалів та смислів, що спрямовують спосіб розгортання цих світовідношень та зумовлюють їхню змістову наповненість. Творення індивідом художнього образу завжди відповідає його індивідуальній природі світосприймання та світовідчуття. Здатність сприймати світ у кольоровій палітрі та здібність відобразити світ кольорів, живописати його багатство та синтетичність викликають до життя створення *живописного образу*. Здатність індивіда до уявної та реальної форм взаємодії зі світом звуків, здібність до їх симфонічного, гармонійного оформлення викликають появу *музичного образу* (або іншого звукового упорядкування символів світу). Індивідуальна обдарованість до пластичного бачення та зображення ритмів і рухів життя складає основу для створення *пластичного образу* світу – зовнішнього, об'єктивного чи внутрішнього, суб'єктивного. Можна продовжувати перелік змістових форм художнього творення образу, і цей перелік буде досить широким, хоча "чистих мистецтв" у сучасному світі не так вже й багато, залишились і продовжують відтворюватися їхні класичні форми; проте досить активно розвиваються синтезовані форми мистецького бачення та відтворення світу, що приводить до появи великої кількості нових форм мистецтва. Наприклад, художня фотографія як синтетична зображувальна форма мистецтва поєднує декілька елементів класичного характеру і використовує новітні здобутки сучасної технічної думки. До таких синтезованих форм можуть бути віднесені і сучасне театральне мистецтво, і деякі так звані прикладні форми скульптури, архітектури тощо.

Мистецтво розуміють як певний вияв душі художника, її внутрішнього динамізму, енергії, "вітальної здібності", яка має особливу природу "передчуття життя", його змістовного, комплексного бачення та вияву. Це – здібність осягати час життя і зображати його в окремому моменті, фрагменті, елементі існування. "Вітальна здібність" існує у внутрішній природі людини і виявляє себе разом із прикладними здібностями у процесі творення: "людина пускає в дію не тільки свої руки, – писав **Ж.Марітен**, – а й це внутрішнє і специфічне джерело діяльності, яке розвивається в її душі. За **Арістотелем** та **Фомаю Аквінським**, мистецтво є певна потенція практичного інтелекту, а саме потенція до створення тих предметів, "які мають бути створеними". **Мистецький образ** – це відображена у своїй складній та неповторній природі сутність, певне самостійне буття, уза-

гальнена ідея, матеріалізований смисл. У мистецькому образі поєднуються всі рівні існування сутнього: і природний, матеріальний, і духовно-символічний, і індивідуально-психологічний, і культурно-історичний тощо. Мистецький образ – це відтворена на найвищому рівні людського духу реальність, що "перетинає" межі власного існування у часі, просторі, душі. Це найвища форма відображення індивідуальної природи людського "Я" у його трансцендентній сутності.

Мистецьке відтворення світу іноді розуміють як специфічний *спосіб пізнання світу*, де предметом пізнання постає вже не окремий предмет цього світу, а власне уособлення будь-якого явища, що сприймається, переживається, емоційно відображується людиною. Глибинні переживання індивіда здатні поєднуватися між собою і утворювати синтезовану та енергомістку спонуку діяння індивіда, що постає в ініціації створення того чи іншого мистецького образу. Такий стан сильного емоційного піднесення, що ініціює активне переживання індивідом реальності свого існування та відображення змісту цього переживання у відповідних творчих діях, називають станом *натхнення*, яке, безумовно, властиве не лише художній творчості, а й іншим формам творчого діяння людини.

Мистецьке відтворення світу розуміють також як *спосіб перетворення*, своєрідний прийом, засіб змінювання, відображення, власне перетворення явищ світу – хай в ідеальній формі, проте такої, що може спонукати до подальшого змінювання явищ матеріального та нематеріального світу: форм свідомості, засобів соціального діяння, способів індивідуального самовизначення та самовияву. Художній образ у *прямій* чи *опосередкованій* формах може викликати зміни, здійснювати *мистецькі впливи* на розвиток соціальних і навіть історичних процесів.

Нами представлені лише окремі способи творчого діяння людини у світі – учіння (коли людина осягає власний буттєвий статус Учня) й мистецьке перетворення світу (коли людина віднаходить передусім у самій собі один із способів буттєвого діяння вже як Майстра, самостійного творця елементів світу). Однак цілісна палітра таких "способів діяти у світі", властивих людині, значно ширша, а змістова кваліфікація їх дозволить сформувати уявлення про домінуючі способи діяння людини у світі, а значить – способи розгортання її індивідуальної історії як достеменного творця власного буття.

1. Аристотель. Категории. – М.: Соцэкгиз, 1939. – 84 с. 2. Аристотель. Об истолковании. – СПб., 1891. – 97 с. 3. Батищев Г.С. Философская концепция человека и креативности в наследии С.Л. Рубинштейна // Вопр. философии. – 1989. – № 4. – С.96–109. 4. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984–1985. – М., 1986. 5. Бердяев Н. А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. 6. Бердяев Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. – Париж: YMCA-PRESS, 1991. – 452 с. 7. Ильенков Э. В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М.: Политиздат, 1979. – С.183–297. 8. Ильенков Э. В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 463 с. 9. Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия. – К., 1995. – 256 с. 10. Маноха И.П. Психология потаённого "Я". – К., 2001. – 456 с.

ОСОБИСТІСНІ ПІДСТАВИ СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ

У статті на основі власного досвіду психологічної діагностики та організаційного консультування і соціально-психологічного навчання автор пропонує власну типологію особистісних стилів управління, розкриває переваги її використання в роботі організаційного психолога.

In the article on the basis of his own experience of psychological diagnostics and organizational advising and socially psychological studies the author offers his own classification of personal styles of management, exposes the advantages of its use in the work of organizational psychologist.

Актуальність дослідження. Проблема стилю управління є однією з найбільш розроблених і, разом із тим, однією з найбільш болючих у соціальній психології управління. Поняття стилю управління вдало поєднало в собі як можливість побудови теоретичної моделі управління, так і можливість практичного дослідження й оцінки ефективності реальної управлінської діяльності. Не випадково в останнє десятиліття поняття стилю стає провідним у самих різних сферах психологічних досліджень, що вимагають комплексного опису свого об'єкта. Так, достатньо вказати на швидке поширення поняття стилю в дослідженнях сучасного способу життя [6], у маркетингових дослідженнях форм споживання [5], у роботах із професійної діяльності і професійного зростання, зокрема, у педагогічній діяльності [3, 4], у дослідженнях комунікативних процесів [2] і т. ін.

Постановка проблеми. У психології загальнонавчальної є модель стилів управління, розроблена ще в тридцять років К. Левінін [3]. Упродовж 70 років вона фактично не переглядалась, хоча й уточнювалася для різних видів діяльності. Численні роботи показали високу ефективність застосування даної моделі для діагностики і корекції стилю взаємодії практично у всіх видах діяльності і типах організації. В результаті серед психологів і значної частини керівників виникло стійке уявлення про універсальність даної моделі. Однак саме тут і виникає основна проблема.

Відомо, що К. Левін розробляв дану типологію як типологію стилів управління в ієрархічно структурованих організаціях, побудованих на принципах вертикального розподілу владних повноважень. В основу типології було покладено уявлення про способи реалізації основних управлінських функцій, а саме: спосіб ухвалення рішення і розподіл завдань, способи контролю й оцінки результатів діяльності і способи стимулювання (мотивації) діяльності співробітників. Тому не дивно, що у всіх сферах взаємодії людей, де можна виділити зазначені функції, можна виявити і дані стилі. Проблема виникає тоді, коли психологи, навмисне чи ні, починають зводити все розмаїття форм взаємодії до добре відомих функцій і стилів. Звичайно ж, це надзвичайно зручно – узяти готову схему, добре відпрацьований інструментарій і одержати очікувано позитивний результат, але при цьому допускаються такі спрощення, що фактично спотворюють реальність життя організації, а не проявляють її.

На наш погляд, справа в тому, що за останні 30 років виникли і затвердилися такі оргуправлінські форми забезпечення життєдіяльності організації, які не відповідають вихідній ідеалізації ієрархічної структури організації, запропонованої К. Левінін. Значимість цих змін першими відчували самі керівники. Уже до кінця 60-х років XX століття в теорії управління виникли перші спроби створення й опису нових типологій стилів управління, адекватних новим формам оргуправління. Так, виникли поняття відкритого і закритого стилів управління, інноваційного управління, корпоративного стилю управління і т. ін.

М. Вудкок і Д. Френсис [2] показали, що діяльність сучасного менеджера характеризується такими функція-

ми, які лише частково перетинаються з класичними функціями управління, на які спирався К. Левін. Дж. Блейк і Ф. Мутон розробили надзвичайно цікаву типологію стилів управління, засновану на таких параметрах управління, як: ініціатива; уміння працювати з інформацією; захист своєї позиції; прийняття рішень; розв'язання конфліктів; критичний аналіз. У цьому переліку критеріїв тільки один – прийняття рішень – збігається з класичними характеристиками управління [1].

В англійській школі підготовки менеджерів сформульовано 12 пунктів змін принципів і методів управління, якими буде характеризуватися управління на початку XXI-го століття [7]. Вони переконані, що авторитарний стиль стає непридатним і неефективним, постійно буде розширюватися практика делегування повноважень підлеглим, більшість робіт буде виконуватися міжфункціональними командами, а навчання менеджерів буде відбуватися не у вигляді періодичних тренінгів, а постійно. У наших дослідженнях оргуправлінських аспектів педагогічної діяльності було показано, що при впровадженні у практику навчання нових педагогічних технологій, зорієнтованих на принципи інноваційної освіти або принципи гуманітаризації освіти, застосування класичної моделі стилів управління стає неефективним, тому що вона вже не відбиває специфіку самої управлінської діяльності педагога.

На нашу думку, у психологічному плані можна виділити три базові зміни, які характеризують нинішню ситуацію в оргуправлінні. По-перше, це перехід від ієрархічно-вертикальної структури організації до матричного способу їх структурування. Одна з принципів відмінностей тут полягає в тому, що підрозділи в ієрархічній організації покликані виконувати певну виробничу функцію, а матричні структури – вирішувати задачу. Відповідно змінюється і вся система управління, як по організаційній вертикалі, так і по горизонталі. По-друге, це перехід до колективних методів управління і прийняття рішень. Причому, колективні методи управління й організаційно, і по процесу, і за результатами істотно відрізняються від так званих "демократичних" способів прийняття рішень. По-третє, це визнання того, що основним джерелом розвитку і конкурентноздатності організації є ініціатива співробітників. Відповідно, принципово інакше будується вся концепція корпоративної культури організації. Звичайно ж, зазначені особливості характеризують далеко не всі організації і підприємства, але вони досить точно відбивають тенденцію розвитку сучасного управління. І якщо це так, то досить очевидно, що традиційна концепція стилів управління стала просто неадекватною новим умовам і формам оргуправлінської діяльності, хоча це, звичайно ж, не означає, що її зовсім не можна використовувати в подальших дослідженнях.

Труднощі пошуку нових основ для розробки нової концепції стилів управління зв'язані з тим, що в сучасних умовах відбувається постійна зміна і розширення функцій менеджменту і тому виявляється надзвичайно складно виділити стійкі групи способів дії, що, по визначенню, і складають зміст стилю діяльності. Очевидно, прямий функціональний підхід не може на сьогодні за-

безпечити розв'язання цієї проблеми. Серед відомих нам робіт, тільки в підході Р.Блейка і Дж. Мутона (так звана система ГРИД) зроблена спроба побудови типології стилів управління, виходячи не з прямих виробничих функцій менеджера, а спираючись на базові інтенції особистості, що виявляються в способах виконання нею виробничих функцій. У їхній концепції базовим є припущення, що в умовах діяльності в організації будь-який менеджер, усвідомлено чи ні, схильний до реалізації однієї з двох особистісних установок: турботи про виробництво чи турботи про людей. Вони вважають, що переважання або сполучення цих інтенцій і утворюють стиль управління. У відповідності з цим ученими побудована двовекторна модель, яка задає інтенціональну спрямованість менеджера і умовну силу її прояву. На цій основі автори створили типологію стилів управління. Запропонований ними спосіб схематизації дозволяє виділяти п'ять основних типів і, що особливо цінно, говорити про певний "стильовий простір" та кількісно оцінювати ступінь наближення до того чи іншого типу кожного менеджера або організації в цілому. Таким чином, даний підхід розглядає кожен стильовий тип як певну ідеалізацію, що приводить до істотних змін у методології соціально-психологічної діагностики – вона тепер будується як оцінка ступеня наближення (чи виразності) реальної поведінки менеджера (організації) до того чи іншого типу. Очевидно, що це призводить до значного посилення можливостей психологічної діагностики, яка диференціює, і підвищує валідність одержуваних результатів. Крім цього система ГРИД має ще одну перевагу в порівнянні з традиційною концепцією стилів управління. Із самого початку вона розроблялася як інструментарій для навчання менеджерів і корекції організаційного стилю управління. Таким чином, сама модель стає базовою схемою для розробки технології діяльності практичного психолога в організації.

Протягом декількох років ми використовували дану систему для розв'язання як діагностичних, так і тренінгових задач, і незмінно одержували дуже непогані результати. Однак, згодом, особливо у сфері оргуправлінського консультування, де необхідно вирішувати особливий клас задач із розвитку організації, яка знаходиться у кризовому стані, ми зіштовхнулися з низкою обмежень і недоліків, закладених у системі ГРИД.

По-перше, виділення тільки двох цільових тенденцій (у даному контексті ми не уводимо твердих термінологічних розмежувань і вживаємо поняття цільової тенденції, інтенції й установки як синонімічні) виявилось недостатнім для опису тих мотиваційно-цільових основ діяльності менеджерів, з яким нам довелося зіштовхнутися. Створюваний на цій базі психологічний портрет менеджера в чомусь дуже важливому й істотному виявлявся однобічним і навіть збитковим.

По-друге, система не дає можливості будувати осмислені процедури аналізу причин виникнення кризових явищ в організації, що за визначенням значною мірою є результатом неефективного менеджменту.

По-третє, при рішенні задач розвитку організації і, особливо при консультуванні кризових організацій, особливу роль набуває проблема організаційних конфліктів. З'ясувалось, що існує особлива проблема конфліктів між менеджерами, які по своїй руйнівній силі значно перевершують конфлікти, що виникають між рядовими

співробітниками чи між лінійним персоналом і менеджерами. Виявилось також, що система ГРИД не дозволяє ефективно розкривати стильові фактори як психологічні підстави виникнення менеджерських конфліктів і технологічно працювати з ними.

Ми стали на шлях пошуку можливості такої трансформації системи ГРИД, яка б дозволила перебороти її зазначені обмеження. Аналіз накопиченого матеріалу показав, що діяльність менеджерів, принаймні, у наших умовах, значною мірою детермінується різними мотивами особистого благополуччя і досягнень. Можна говорити про існування значимої егоїстичної мотивації, яка охоплює широкий спектр конкретних мотивів від цілком соціально схвалюваних мотивів кар'єрного просування і зростання, до мотивів особистого збагачення за рахунок організації чи одержання необґрунтованих вигод, що соціально засуджується.

Орієнтація на власне благополуччя, або у термінології ГРИД "турбота про себе", є третім базовим психологічним компонентом поряд з "турботою про виробництво" і "турботою про інших", що визначає стійкі, тобто стильові характеристики діяльності менеджера.

Очевидно, що "турбота про себе" є інтенціональною (настановною ціннісно-орієнтаційною) характеристикою особистості, яка задає певний вектор розгортання конкретних цілей і способів діяльності, що має різний ступінь виразності. Ступінь виразності цього вектора є досить стійким особистісним утворенням і мало змінюється під впливом ситуативних чинників.

Однак уведення третього інтенціонального вектора унеможливило виділення стильових типів у площинних моделях, як це робилося в системі ГРИД (власне, як і в багатьох інших відомих системах, наприклад у Р. Кросбі). Спираючись на наш досвід побудови просторових структурних психологічних моделей у різних сферах життєдіяльності [6], ми вважаємо, що виділені три інтенціональні вектори утворюють стійку конструкцію, яку графічно можна зобразити як систему координат тривимірного простору.

Графічно перетинання основних векторів будується як їхня взаємна проекція і, відповідно, усі варіанти представлені у вигляді куба, що задає загальний простір прояву стилів управління, де вершини куба фіксують особистісні стилі менеджера (див. мал. 1). Дана модель наочно демонструє, що ми можемо виділити й описати вісім найбільш виразних типів психологічної структури особистісного стилю управлінської діяльності, відповідно кожній вершині умовного куба.

Перший стиль утворюється при абсолютній перевазі "турботи про виробництво", коли ціннісна орієнтація "на справу" є провідною у структурі особистості менеджера. Стиль управління, що складається на цій основі, характеризується орієнтацією менеджера на досягнення цілей організації і твердою установкою на рішення поточних виробничих задач. Усі питання, що виникають, зважуються ним тільки з погляду їхнього впливу на виробничий процес. Метафорично виражаючись, такий менеджер сам "горить на виробництві" і вимагає того ж від інших. Негативною стороною даного стилю є схильність менеджерів до силових, авторитарних методів розв'язання проблем "заради справи", хоча і на шкоду людям, що часто веде до прихованих конфліктів. Умовна назва стилю – **"виробничий"**.

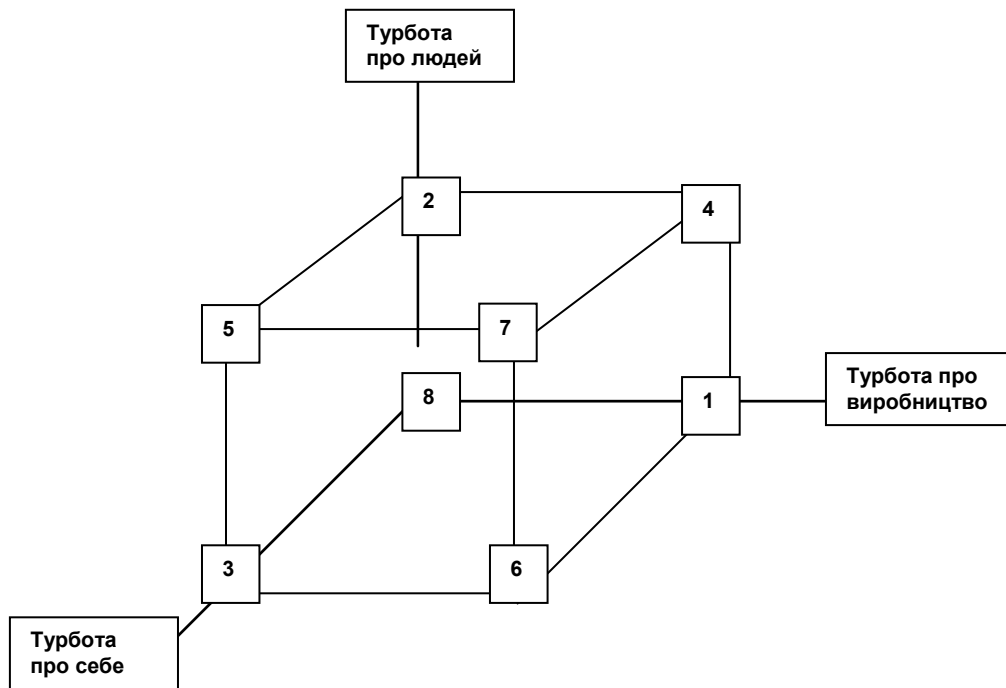


Рис. 1. Графічна схема особистісних стилів управління

Другий стиль виникає при абсолютній перевазі "турботи про людей", коли ціннісна орієнтація "на інших" є провідною у структурі особистості менеджера. Стиль управління, що складається на цій основі, характеризується прагненням менеджера до створення максимально комфортних умов для роботи співробітників організації. Основні зусилля менеджера спрямовані на допомогу співробітникам у розв'язанні їхніх проблем, незалежно від того, є ці проблеми виробничими чи особистими. Менеджери з такою установкою вважають, що якщо вони піклуються про співробітників, то співробітники, у відповідь, будуть піклуватися про виробництво і показувати максимальну якість роботи без будь-якого примусу. Негативною стороною даного стилю є схильність менеджерів до зайвого моралізування і лібералізму, чим починають користуватися не зовсім сумлінні співробітники за спиною менеджера. Умовно цей стиль можна назвати **"піклувальним"**.

Третій стиль утворюється при абсолютній перевазі "турботи про себе", коли ціннісна орієнтація "на себе" є провідною у структурі особистості менеджера. Стиль, що складається за таких психологічних умов, характеризується прагненням менеджера до одержання максимальної вигоди від кожної своєї дії. Усі відносини зі співробітниками (не тільки з підлеглими, але й з іншими менеджерами і керівництвом) він будує за принципом "що я буду з цього мати". Основні зусилля менеджера спрямовані на забезпечення особистого благополуччя, вираженого, переважно у грошовому і кар'єрному зростанні. Менеджери з такою установкою реалізують принцип, що кожна праця має бути оплачена, але з одним застереженням – їхня праця має бути найбільш високооплачуваною. Негативною стороною даного стилю є схильність менеджерів до маніпулювання співробітниками і приписування собі особисто досягнень усього колективу, що часто приводить до високої плінності кадрів і внутрішньоорганізаційних конфліктів. Умовна назва стилю – **"кар'єрний"**.

Четвертий стиль з'являється при відносно рівних проявах "турботи про виробництво" і "турботи про людей", коли ціннісна орієнтація "на справу" у структурі особистості менеджера сполучається з ціннісною орієн-

тацією "на інших". Стиль управління, що складається на цій основі, характеризується орієнтацією менеджера на колективний спосіб досягнення цілей організації, його установкою на групове розв'язання поточних виробничих задач. Усі питання, які виникають, він вирішує тільки через групове обговорення проблем і вироблення узгодженого рішення, що згодом підтримують усі співробітники. Менеджер прикладає значні зусилля для створення позитивного організаційного мікроклімату, не шкодує часу, зусиль і засобів для забезпечення професійного зростання всіх співробітників. Такий керівник є скоріше представником колективу співробітників перед вищою адміністрацією, ніж представником адміністрації в підрозділі. Негативною стороною даного стилю є високий ступінь психологічної залежності менеджера від думки групи, що часто приводить до прийняття не оптимальних, а компромісних рішень. Умовна назва стилю – **"командний"** (або "колективний").

П'ятий стиль утворюється при відносно рівному прояві "турботи про людей" і "турботи про себе", коли ціннісна орієнтація "на інших" у структурі особистості менеджера сполучається з ціннісною орієнтацією "на себе". Стиль управління, що складається на зп таких умов, характеризується орієнтацією менеджера на співробітників як засіб розв'язання власних проблем і досягнення власних цілей, але на певних умовах, він готовий і сам виступити засобом для досягнення цілей інших. Відносини зі співробітниками (не тільки з підлеглими, але й з іншими менеджерами і керівництвом) такі енеджери будують за принципом "ти – мені, я – тобі", чи "живи сам і дай жити іншим". Групове обговорення проблем будується як формальне "проговорювання" питань, не для вироблення погодженого рішення, а для одержання формальної підтримки співробітників. Менеджер прикладає значні зусилля для створення позитивного соціально – психологічного мікроклімату в колективі, але реально не зацікавлений у професійному зростанні всіх співробітників. У відносинах з вищестоячою адміністрацією і своїми співробітниками найчастіше дотримують тактики "і вашим, і нашим". Негативною стороною даного стилю є високий ступінь психологічної залежності менеджера від зовнішніх маніпуляцій і страх

перед відповідальністю, що часто приводить його до неможливості самостійного прийняття рішень. Умовно такий стиль можна назвати **"маніпулятивним"**.

Шостий стиль виникає при відносно рівному прояві "турботи про себе" і "турботи про виробництво", коли ціннісна орієнтація "на себе" у структурі особистості менеджера сполучається з ціннісною орієнтацією "на справу". Стиль управління, що складається на цій підставі, характеризується орієнтацією менеджера на виробництво як основу і джерело власного благополуччя. Менеджери з такою установкою вважають себе високими професіоналами, схильні до авторитаризму і самостійного прийняття рішень. Менеджер прикладає значні зусилля для створення позитивного соціального іміджу організації і себе, як керівника і фахівця. Негативною стороною даного стилю є прагнення менеджера одержати від співробітників і самої організації максимальну особисту вигоду, що часто веде до невдоволення з боку співробітників. Умовно кажучи – це **"власницький"** стиль.

Сьомий стиль утвориться при відносно рівному прояві "турботи про виробництво", "турботи про людей" і "турботи про себе", коли у структурі особистості менеджера сполучаються всі три типи ціннісних орієнтацій. Стиль управління, що складається на цій основі, характеризується ставленням менеджера до організації як до "домівки", як до великої патріархальної родини. Менеджер бере на себе психологічну відповідальність за благополуччя і співробітників, і організації в цілому. Успішність співробітників і організації складає основний "капітал" самого менеджера. Прийняття рішень характеризується стратегічністю і колективністю. Фактично менеджер цілком ідентифікується з організацією. Негативною стороною даного стилю є високий ступінь психологічної залежності менеджера від успішності організації: при позитивному розвитку ситуації в менеджера виникає ілюзія власної непогрішності і суб'єктивна закритість для критики, а негативні зміни ситуації розгортаються ним як особистий крах, що часто призводить до важкої соматизації і навіть до суїцидів. Його можна назвати **"батьківським"**.

Восьмий стиль констатуємо при фактично нульовому рівні прояву всіх трьох типів установок. Це не означає, що в структурі особистості менеджера взагалі відсутні ціннісні орієнтації. Ця ситуація скоріше відбиває той факт, що інтереси менеджера лежать за межами даної організації і її функціонування – йому просто байдуже все, що в ній відбувається. Причини виникнення цього феномена можуть бути найрізноманітнішими – хронічна втома, чи випадковість тимчасовість призначення, постійні напружені або конфліктні відносини з керівництвом, утрата віри в можливість щось зробити і т.ін. Стиль управління, що складається на такій психологічній підставі, можна описати цитатою з К.Чапека: "Як говорив підпоручник Дуб: якимось так буде, ще ніколи так не було, щоб узагалі ніяк не було". Менеджер намагається взагалі не приймати рішень і не брати на себе відповідальність за все, що відбувається. Фактично менеджер цілком відсторонений від організації. Негативні сторони даного стилю цілком очевидні. Такий стиль Р.Блейк і Дж.Мутон визначали як **"убогість управління"**. Доречно а тут також говорити і про стиль **"вищого менеджера"**.

Як уже було сказано, що провідна особистісна інтенція керівника задає ціле віяло різноманітних психологічних і поведінкових проявів його реальної управлінської діяльності. Тому, при такому підході неминуче постає питання про вибір тих критеріїв, відповідно до яких можна відносити той чи інший управлінський прояв до

певного стилю. Наші дослідження дозволяють виділити п'ять параметрів, найбільш значимих для визначення особистісного стилю сучасного менеджера: ініціатива, прийняття рішень, захист інтересів, розв'язання конфліктів і навчання.

Проведені нами дослідження показують, що кількісний розподіл менеджерів по охарактеризованих стилях залежить від багатьох факторів і коливається в дуже широких межах у різних організаціях. У той же час, істотними є два факти. По-перше, нами не було виявлено ні однієї організації, де всі менеджери виявляли б тільки один особистісний стиль управління (хоча при традиційному підході це досить розповсюджене явище). По-друге, перевага того чи іншого стилю автоматично не визначає рівень конкурентноздатності організації, але чітко задає зміст і динаміку її корпоративної культури.

Становлення переважаючого стилю і відповідних проявів корпоративної культури істотно залежать від двох факторів. З одного боку, суттєвий вплив на цей процес здійснює особистісний стиль керівників вищого рівня – при цьому складається стихійний механізм кадрового добору "по образу й подоби". З іншого боку, істотним є наявність і зміст програм навчання і розвитку персоналу. Наш досвід показує, що в цьому випадку значну ефективність демонструє використання комбінованих програм, де сполучаються тренінгові компоненти (які повинні охоплювати всі рівні керівництва і лінійний персонал) і внутрішні організаційно-діяльнісні ігри (ОДІ). Таке сполучення дозволяє періодично проводити проблематизацію ситуації в організації і будувати наступне тренінгове навчання цілеспрямовано, відповідно до виявлених проблем.

Висновки та перспективи впровадження. На закінчення зупинимось на практичному аспекті використання запропонованої типології особистісних стилів управління. Очевидно, що діагностика описаних стилів більш трудомістка процедура, у порівнянні з класичною, але її результати відкривають цілий ряд нових можливостей для роботи організаційного психолога. У першу чергу, це можливості по створенню різного роду робочих груп і команд, а також по управлінню і розв'язанню конфліктів. Справа в тому, що різні стилі в різній мірі сполучаються один з одним. Психологічно більш "близькими" виявляються ті стилі, які на схемі знаходяться на одному ребрі умовного куба. Менеджери з такими стильовими особливостями легше розуміють один одного, знаходять загальну мову і приймають більш узгоджені рішення. Найбільш психологічно "далекими" виявляються ті стилі, які на схемі займають місця по внутрішніх діагоналях умовного куба. Менеджери з такими протилежними ціннісними і цільовими настановами не тільки не розуміють, але і не приймають один одного ні на діловому, ні на особистісних рівнях взаємодії, що приводить до постійного виникнення конфліктів між ними. Запропонована схема дає можливість психологу не тільки більш ефективно брати участь у розв'язанні конфліктів, але і будувати продуктивні програми розвитку організації.

1. Блейк Р., Мутон Дж. Научные методы управления. – К.: Довіра, 1992. – 144 с. 2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. – М., 1991. 3. Данчева О.В., Швалб Ю.М. Практична психологія в економіці та бізнесі – Київ: Лібра, 1998. 4. Данчева О.В., Швалб Ю.М. Психологія управління. – К., 1993. – (...). 5. Ламбен Ж.-Ж. Стратегический маркетинг. – СПб: Наука. – 1996. – 199 с. 6. Швалб Ю.М. Психологічні критерії визначення стилю життя. // ж. Соціальна психологія. – 2003. – № 2. – С. 14 – 20. 7. Эффективный менеджер. // Кн. 11 – Управление изменениями – М.: Open University; Международный центр дистанционного обучения – 1996. – 98.

СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ В МІФОЛОГІЧНІЙ СВІДОМОСТІ

В статті розглядається основа соціальних уявлень, які складали зміст міфологічної свідомості як першої форми традиційної суспільної свідомості. В якості цієї основи виокремлюється феномен сакрального як головного чинника регуляції соціальної діяльності означеного періоду. В статті аналізуються місце та роль сакрального ставлення до світу в процесі забезпечення життєдіяльності індивіда та соціуму.

The basis of social notions which up the contents of mythological consciousness as the first form of traditional community consciousness is considered in the article. As this basis, phenomenon of sacral as the main reason of regulation of social activity during a certain period is singled out. The place and role of sacral attitude to the process of providing an individual's and social's vital functions is analyzed in the article.

Криза, яка торкнулася практично всіх сторін сучасного українського суспільства, потребує негайного пошуку шляхів можливого виходу з неї. Найбільш популярними та розповсюдженими пропозиціями в даному контексті є звертання до тих чи інших релігійних або етнічних традицій, які розглядаються майже як "панacea" від усіх бід сучасного суспільства.

Дійсно, в історії людства не можливо знайти будь-яку епоху, яка б була самодостатньою, яка б в самій собі мала і джерела існування, і власний смисл, і абсолютну завершеність у фіналі. Адже будь-який час, будь-яка епоха завжди виступає як момент історичного становлення даного соціального організму, особливості якого обумовлені не тільки характеристиками його актуальних взаємодій, але й потенціалом його власного минулого, головні, центральні елементи якого зазвичай містяться в культурі. Минуле кожного суспільства проявляється в його структурі та знаковому вираженні специфічної культурної рефлексії, яка фіксується в різних формах суспільної свідомості. Історія розвитку суспільства це не тільки його досвід, а й підґрунтя його подальшого розвитку. Таким чином власні традиції для кожного соціуму виступають не тільки як скарбниця досвіду, знань про себе та сукупність варіантів рішення актуальних проблем. Традиції також виконують роль своєрідного критерію оцінки сучасності, проявляючись як дзеркало, в яке кожного дня заглядає сьогодення.

Сучасна епоха характеризується виникненням чисельних культурних інновацій та мінливістю змін в устрої життя. Не дивлячись на швидкоплинність сучасних соціальних явищ та феноменів, не треба забувати, що всі вони є безпосереднім продовженням змістовно визначених тенденцій загального соціального розвитку. Таким чином, представляється актуальним детальне вивчення попередніх стадій розвитку соціуму, зокрема форм його суспільної свідомості, яка є своєрідним акумулятором минулого та сучасного.

Отже, метою даної статті є аналіз змісту соціальних уявлень міфологічної свідомості як попередньої стадії традиційної суспільної свідомості.

Наукові дослідження традиційних суспільств та психологічних особливостей традиційної суспільної свідомості виходять з ідей, які висвітлювалися в працях засновників соціологічної та культурологічної думки: Г.Спенсера, Ф.Тьонніса, В.Зомбарта і, звичайно Е. Дюркгейма та М.Вебера. Практично до середини ХХ ст. традиційними розумілися суспільства на додержавному етапі свого розвитку і перш за все суспільства за межами Європи. Класичними дослідженнями неєвропейських народів вважаються праці антропологів та етнологів: Б.Маліновський, Л.Леві-Брюль, Ф.Боас, О.Елкін, Е. Еванс-Притчард, М.Мосс тощо. В їх працях були зображені чисельні конкретні характеристики архаїчних суспільств та елементи їх суспільної свідомості, особливо міфи та ритуали.

З появою в середині ХХ ст. концепцій модернізації відбулося розширення поняття "традиційне суспільство":

тепер до цієї категорії включаються практично всі доіндустріальні типи суспільств. Прикладом такого підходу можуть виступити праці К.Блека, М.Леві, У.Ростоу та ін. Як чинники трансформації таких соціумів розглядаються різні особливості економічної, соціальної, політичної структури, рівень розвитку науки та технологій. В даному контексті традиція виступає як альтернатива модернізації, зокрема як категорія, яка підкреслює відсутність власного внутрішнього розвитку, а традиційна свідомість, відповідно, розглядається як символічне дублювання соціальної статичності. Проте вже з 70-х років минулого століття на базі аналізу чисельного матеріалу щодо модернізаційних перетворень в різних країнах, по-новому осмислюється теза щодо статичності традиційного суспільства (1, с.90). Тепер традиційні суспільства все більше досліджуються через динаміку їх розвитку і розглядаються як "перехідні", з урахуванням також особливостей змін у суспільній традиційній свідомості, які супроводжували перехідні періоди.

Як відомо, суспільна свідомість являє собою духовну сторону історичного процесу, яка не зводиться до простої суми індивідуальних свідомостей членів суспільства, а проявляється як цілісне духовне явище, що характеризує суспільство як єдність його системи соціальної діяльності. Суспільна свідомість внутрішньо опосередковує систему соціальної діяльності і забезпечує її відтворення та розвиток. "Будь-яке людське суспільство скріплюється не тільки взаємними інтересами, обміном благ та послуг, які витікають з розподілу праці, не тільки загальними для всіх його членів загрозами та небезпеками, але й певним, більш менш однаковим розумінням всієї сукупності життєвих завдань та проблем" – пише О.Здравомислов (2, с.184). Така типова розуміння створюється, виражається, підтримується за допомогою існуючих знакових засобів опанування відповідної соціальної рефлексії в рамках пануючих розумових форм і виражається через розподілені у суспільстві соціальні уявлення. Для кожного типу суспільної свідомості, в тому числі й традиційної, характерна своя система соціальних уявлень.

Виходячи з поняття "традиційна свідомість", "традиційна культура", стає зрозумілим, що в цих соціальних феноменах особливе, виключне місце посідає традиція як сукупність соціально-діяльнісних норм в системі саморегуляції життєдіяльності суспільства. Згідно типовому розумінню традиції, яке було виражено П.Штомпкою, традицією є "сукупність тих об'єктів та ідей, витоки яких кореняться в минулому, але які можна виявити в дійсному... традиція рівносильна спадщині – тому, що реально збереглося від минулого. Будь-яка традиція незалежно від її змісту може стримувати творчість або новації, пропонуючи готові рецепти рішення сучасних проблем" (3, сс.90, 96). Тут треба зауважити, що традиція – є дещо більше, ніж просто успадкування. Адже традиція має безпосереднє відношення до регуляції соціальної діяльності. І якщо людина здійснює вибір на користь "традиційних" форм поведінки, вона

вочевидь має для цього суттєві глибоко відрефлексовані та інтуїтивні підстави, ніж проста їх (форм поведінки) наявність в готовому вигляді, звичність, "традиційність" у розумінні М.Вебера.

Аналізуючи місце традиції в регуляції життєдіяльності соціуму, дослідники (Ш.Ейзенштадт, Е.Шілз, Р.Редфілд, І.Касавін, Е.Маркарян, М.Петров, В.Плахов та ін.) акцентували увагу на обумовленості актуального стану соціуму його сукупною культурно-нормативною спадщиною. Так, підкреслюється спадкоємність, дотримання норм, переданих з минулого даного суспільства. В ідеалі, в такому суспільстві змін не допускається, оскільки традиція дорівнюється до основ благополуччя суспільства та неререфлексується у своєму змісті. Таким чином, загальним уявленням є те, що традиція розуміється як символ благополуччя, джерело якого знаходиться за межами сьогоденної людської діяльності. Традиція нібито задається суспільству і виступає мірою його відповідальності та критерієм досконалості перед минулими поколіннями. Тому традиція і розглядається як основа етнічності де поєднуються значущі елементи соціокультурної та біолого-антропологічної спадкоємності даного соціуму.

Як вже зазначалося, "традиційність" часто протиставляється "сучасності", коли інноваційна мінливість останньої як характеристика розвинутих "сучасних" західних країн розглядається альтернативою повній традиційній консервативній статичності, що є характерною для переважної кількості східних держав. Але починаючи з робіт Р.Редфілда, Ф.Рігза, Ш.Ейзенштадта все більш переконливо обґрунтовується теза щодо постійному розвитку (а інколи і саморозвитку) традиції. Для зображення процесу розвитку пропонуються різноманітні теоретичні основи. Нерівномірність та нерівнозначність різних соціокультурних комплексів в певних просторово-часових етапах існування традиційних суспільств можна пояснити через використання т. званих "великих" та "малих" традицій (Р.Редфілд, М.Сінгер), або "центру" та "периферії" (Ш.Ейзенштадт). "Центр" або "центральна зона" культури являє собою інституціональне локалізований "символічний вираз макросоціального порядку" (4, с.79). Центр являє собою концентрований та впорядкований вираз символів, цінностей та вірувань даного суспільства, панівні підстави в регуляції найважливіших форм його соціальної діяльності. Порядок "центру" в даному суспільстві є остаточним та нередукованим – звідси виступає як сакральний. Периферія – це символічно-просторова локалізація "малих традицій", які виходять із сільських спільнот і виступають своєрідною протиположністю "центру", який спрямований на впорядкування місцевої спадщини.

Результатом переосмислення попередньої статичної моделі зображення традицій, традиційного суспільства та свідомості є те, що інновація вже не є альтернативою традиції, а розглядається як один з механізмів функціонування останньої. Як пише Е.Маркарян, "динаміка культурної традиції – це постійний процес подолання одних видів соціально організованих стереотипів та створення нових" (5, с.81). Але подібна орієнтація може призвести до неадекватного тлумачення традиції, коли остання стає синонімом суспільства, культури, суспільної свідомості, тощо. Це безумовно є невірним підходом, тим більш в контексті висвітлення особливостей соціокультурної саморегуляції архаїчних суспільств, для яких поняття традиції та традиційність, власно кажучи, початково й були введені. Навіть якщо розуміти під традицією тільки будь-яке успадкування, все рівно неможливо відмовитися від врахування наявності можливих змін та їх накопичення. Звідси, базуючись на

уявленні про розвиток традиції, "традиційною" слід вважати особливу спрямованість культури та суспільства на деякий особливо значущий, визначеним чином представлений у суспільній свідомості соціокультурний нормативний комплекс успадкування минулого. Так, традиційне суспільство розглядається як суспільство, де центральною є така культурна орієнтація, в змісті якої панівним є уявлення соціуму про незмінність власної сукупної традиції "від початку історії" (коли відбулися всі можливі та необхідні перетворення) та про неможливість відхилення від тих значущих положень, які її складають.

В рамках вивчення стадій розвитку та типів традиційних суспільств авторами пропонувалися певні термінологічні позначення, з яких найбільш вдалими та необхідними стало введення для позначення ранніх етапів становлення суспільства терміну "архаїчні традиційні суспільства". Таке визначення об'єднує в собі первісний період і період перших цивілізацій, тобто характеризує суспільства додержавної стадії розвитку. Така періодизація надає можливість охарактеризувати історично перший тип *традиційної свідомості, який був реалізований в свідомості міфологічній*.

Як вже зазначалося, традиція в традиційному суспільстві – це більше, ніж просто певне знання, яка обумовлено та визначено минулим. Традиційне суспільство визначається тим, що в ньому традиція є головним способом передачі соціального досвіду, основним чинником, який обумовлює поведінку людей даного суспільства. Загальне бачення статусу традиції в означеному суспільстві ґрунтується на аналізі її ролі поруч із міфологічною та релігійною свідомістю. Для виокремлення стадіальних специфічних розбіжностей традиційної свідомості в міфології та релігії можна використати категорію "сакрального".

"Сакральне" у свідомості соціуму, яке визнає його таким, характеризується як істина, безумовна та безперечна, виключно цінне, яке дає благополуччя від позалюдської, порядкостворюючої сили (богів). Сакральне також розглядається як онтологічне єдине, унікальне, досконале та незмінне. Тобто священне є досконалим та завершеним в собі самому, хоча на різних стадіях існування суспільства ступінь його реалізації, втілення в практиці соціуму може усвідомлюватися істотно розбіжним чином. Крім того, сакральне сприймається як безумовно необхідне, обов'язкове для виконання всіх приписів, які базуються на ньому. Орієнтація на обов'язкове виконання виключних за своїм значенням норм, які передаються від предків і задаються даному поколінню суспільства, характеризує традицію як в аспекті її усвідомлення, уявлення в самому суспільстві, так і в практичному функціонуванні. Звідси, можна стверджувати, що в рамках міфології як історично першої форми суспільної свідомості, яка інтегрується на основі ставлення до історично успадкованому комплексу норм як до сакрального, вперше формується традиційна суспільна свідомість.

Міфологічна свідомість характеризується тим, що саме уявлення про "сакральне" неререфлексується і можливість існування альтернатив сакральним нормам взагалі не розуміється та не розглядається. Звичайно, може усвідомлюватися періодичне відхилення від єдиних сакральних норм власної традиції, але це відхилення не сприймається як автономний та значущий нормативний комплекс. Такий "відхід" усвідомлюється настільки і для того, щоб в той же час бути виправленим згідно сакральним зразкам. Також і сакральні норми традицій інших соціумів в міфологічній свідомості не розглядаються як значущі та альтернативні власним в регуляції поведінки. Як правильно зауважує І.Д'яконов,

у випадку функціонування уявлень первісної міфологічної свідомості діє ефект, який він назвав: "ніхто не сперечається" (6, с.76). Тут мається на увазі сперечання з іншими уявленнями і способами діяльності, які на них ґрунтуються з метою доведення власної правоти. Таке сперечання може виникнути тільки за умов, коли соціум в силу різних причин більше не розглядає свою традицію як самодостатню для вирішення актуальних завдань суспільства і така традиція потребує додаткового доведення або часткової зміни. Подібне сперечання може відбутися і тоді, коли інші суспільства приймають чужі традиції в якості повної або часткової заміни власних сакральних норм, але останні, зрозуміло, можуть вчиняти неабиякий опір. Ефективність дії нових (чужих) традицій залежить від того, наскільки вони набудуть достатньо стабільної примусової значущості для забезпечення відтворення системи соціальної діяльності в іншому суспільстві. Будучи примусовими та нездоланими нові традиції співіснують з власними (старими) традиціями як такі, які необхідно враховувати в діяльності, але які не мають сакрального статусу. Такі привнесені знання та норми можна розглядати як периферійні, опозиційні, інколи як додаткові в системі регуляції соціальної діяльності. Інтегровані в якості додаткових до висхідної сакральної традиції і не маючи часу або інших умов для сакралізації, такі правила, норми та види діяльності відчують вплив з боку центральної традиції. Така протидія може закінчитися або розчиненням периферійних традицій в центральній, або тривалою опозицією між ними, рідше периферійні традиції здатні замінити собою (частково або повністю) центральну. В будь-якому випадку подібне протистояння так чи інакше рефлексується соціумом і процес витіснення, корекції або асиміляції периферійної сфери вже буде характеризувати феномен релігії в його відмінності від міфології. Але поки не починається активна взаємодія з іншими соціумами, власна традиція є єдиною з усіма характеристиками незаперечної сакральності і єдиною формою свідомості залишається міфологічна.

Виконання сакральних норм в міфологічній свідомості не є абстракцією, навпаки, виконання нормативного припису усвідомлюється як ототожнення власної дії з міфічним прецедентом. Прецедент не є дією минулого, його наслідки, як і сам прецедент діють і в теперішньому. На цій основі будується відома теза про циклічність часу в міфології. Сама форма циклу характеризує те, що повнота втілення сакральної норми в рамках циклу може змінюватися, але завжди відтворюється на початку нового циклу. Приклад – річний календарний цикл свят, ритуалів та пов'язаних з ними господарських дій, які існують в традиціях всіх народів і мають початком первісну міфологію. Таким чином міф поєднує в собі два аспекти: діхронічний, який містить відомості про минуле та синхронічний, який має відношення до теперішнього. Хоча пам'ять носія міфологічної свідомості містить масу відомостей, переказів та легенд про події минулого, для нього не існує історії, оскільки конкретні історичні реалії не зберігаються. Для носія міфологічної свідомості актуальний час відтворює вже минуле. Те, що відбувається сьогодні, має значення лише як варіант, зазвичай погіршений, минулого. Так, наприклад конкретна подія життя людини – народження дитини, одруження, смерть – це перш за все народження, шлюб, смерть взагалі. І є важливим, наскільки в окремому випадку будуть правильно відтворені ознаки всезагального, яке досягається через виконання необхідних ритуалів, загальних для всіх і через які окремі події надається сакральний, вищий смисл. Таким чином окремі індивіди пов'язуються з родом, загальним пред-

ком, богами. За словами М.Еліаде "...мова йде не про колективне згадування в пам'яті міфічних подій, але про їх відтворення. Ми відчуваємо особисту присутність персонажів міфу і стаємо їх сучасниками. Це допускає існування не в хронологічному часі, а в початковому епосі, коли події відбулися вперше" (7, с.29). Через здійснення ритуалу, який повторює подію міфологічного минулого, людина відчуває присутність цього минулого в теперішньому.

Щодо оцінки можливостей людини дещо змінити в порядку речей в світі, треба згадати роль магії в архаїчній свідомості, яка виступає концентрованим виразом дієвості сакральних норм. Магія не створюється та не придумується. "Усяка магія завжди була" з самого початку істотним доповненням всіх речей та процесів, які входили в сферу життєвих інтересів людини, хоча й залишалася за межею його звичайних розумових зусиль". Уявлення про вихідне існування магії ґрунтується на переконанні, що "саме завдяки своїй досконалої незмінності, завдяки тому, що вона передається від покоління до покоління без мінімальних викривлень або додатків, магія зберігає свою дієвість. Навіть невеличке відхилення від висхідного та назавжди встановленого зразка було би загибеллю для магії" (8, с.88). Магія в архаїчних нормах та ритуалах виступає як властивість відносин між об'єктами оточуючого світу та людиною, "відносин, які не створюються людиною, але існують для людини" (8, с.88).

Традиція як сукупність сакральних норм в уявленнях архаїчної людини задана соціуму ("надана богами"), тому сама людина не може нічого в ній змінювати. Значущим є тільки її відтворення, виконання, дотримання всіх приписів. Тільки за цих умов, боги – як персоніфікований вираз сакральності, сили та здійснення всього в світі – зберігають своє покровительство, забезпечуючи соціуму благополуччя. Звідси, благополуччя в традиційній міфологічній свідомості являє собою не прямий результат людської діяльності, а виступає як дар богів.

Конкретно виражені в міфах сакральні прецеденти всіх значущих форм людської діяльності в своїй сукупності формують сакральний образ світу даного соціуму. Цей сакральний світовий порядок, "космос" являє собою впорядкований, правильний, благополучний "наш" світ на опозицію "хаосу" за його межами. Як пише М.Еліаде, людині в традиційному суспільстві "світ піддається сприйняттю як світ, як Космос, лише настільки, наскільки він відкривається як світ священний" (9, с.46).

Вже зазначалося, що для традиційного суспільства, яке базується на спадкоємній передачі регулятивних норм соціальної діяльності, формою його самоототожнення буде "усвідомлення родинності як головного скріплюючого чинника" (6, с.104) і, звідси, генеалогія є навіть важливішою за космологію для орієнтації людини традиційної культури в світі. В подальшому розвитку суспільства загальна тенденція до "генеалогічної побудови світоустрою" зберігається, нехай і в дещо трансформованому вигляді. А традиція, яка співвідноситься з усім соціумом як цілим через спадкоємність його походження, виступає також і сукупним символом його самоідентичності. Адже індивідуальність окремої людини не є значущою для традиційної свідомості. Саме соціум є суб'єктом виживання, виходячи з чого різні статуси, позиції, статеві ролі та вікові переходи між ними мають своє місце та координату в традиції. Дане співвіднесення реалізує соціальність як безумовний пріоритет та основу для ефективного виконання потрібних дій. Таким чином, порушення однієї із сакральних норм (табу) одним з представників соціуму розглядається як причина можливого руйнування космосу в цілому (6, с.100).

На цьому уявленні ґрунтується в майбутньому система кругової поруки та відповідальності спільноти в цілому. Адже фактичний контроль в традиційному соціумі здійснюється всією спільнотою, і за словами П.Хаймента, практично кожен знає майже всі правила регуляції поведінки і може відрізнити соціально-безпечне відхилення від звичаю від порушення права, тому будучи у своїй сукупності підпорядкованим сакральному світоустрою весь соціум водночас є колективним контролером їх дотримання. Причому порядок взаємодії всередині соціуму контролюється набагато більше, ніж взаємодія з оточуючим середовищем. Так як природа не являла собою такої різноманітності суб'єктних "викликів" соціуму, де необхідно було б враховувати зовнішні зміни як щось нове, адже відносні ліміти харчового та кліматичного благополуччя змінювалися періодично (наприклад, голод / ряснота) та не являли особливої новизни. Крім того, ступінь впливу окремого колективу на оточуюче середовище тоді була мінімальна. А ситуація зіткнення з іншими соціумами з приводу утримання території, що експлуатується, хоча й менш була контрольована, проте має епізодичний характер і поки не є основою для створення нового системоутворюючого чиннику організації життєдіяльності даного соціуму.

Отже, в первісній традиційній формі організації життєдіяльності соціуму головний смисл діяльності людини полягає в слідуванні культурним зразкам традиції, що в соціальних уявленнях соціуму підтримує благополучний стан "космосу" як впорядкованого світу. Історично такий спосіб соціальної регуляції виникає в умовах відносної виключності певного типу господарювання на даній території, коли природні особливості дозволяють при деякому рівні розвитку господарства вести тільки певний вид господарської діяльності і коли відхилення від такого порядку веде до загибелі із-за неможливості компенсувати втрати за допомогою інших джерел існування. До речі, і в сучасному суспільстві можна знайти свідчення про те, що географічна відокремленість району проживання соціуму, певна транспортно-комунікаційна ізоляція району проживання, сприяє збереженню традиційності його культури. Звідси багато дослідників відмічають нібито уявний парадокс, коли "найбільш примітивні у господарському відношенні племена, які нерідко опинялися на межі зникнення, мали складну соціальну організацію, надзвичайно розроблену систему обрядів, вірувань та міфів". При цьому "основні зусилля цих племен... були спрямовані не на підвищення матеріальної стабільності, а на екстраутилітарну сферу, на обов'язкове виконання всіх обрядів та приписів" (10, с.26), що властиво кожному первісному суспільству. Таким чином, чим вище екстремальність умов існування соціуму, його господарської діяльності, тим більшою мірою ризикованими будуть відхилення і більше вимог будуть ставитися до будь-якої поведінки, яка регламентується традицією у вигляді сакральних норм. Таке положення характерно для суспільств зі слабкою диференціацією соціальної діяльності, низькою динамікою технічних інновацій, які не дають індивідам, що їх здійснюють, пріоритету перед їхнім колективом. Крім того, тут недозволено саме за рахунок

таких інновацій та індивідуальної спеціалізації вирішувати проблеми захисту та виживання колективу в цілому. Подібна ситуація примушує шукати підвищення ефективності діяльності колективу перш за все через закріплення групових навичок, соціальності як основи виживання, що і реалізується через сакральний характер необхідних норм поведінки.

Психологічне пояснення такої ситуації може бути наступним. Швидке та чітке (автоматичне) слідування нормам можливо в тих умовах, коли вони єдині – тобто відсутні позитивно значущі альтернативи. Це потребує обмеження у сприйнятті зовнішнього та зведення нового до відомого. Сакральна норма – це те, чому має слідувати все дане суспільство, виявляється поза людської компетенції, вона заміщує собою зовнішню реальність і набуває надемпіричний характер обов'язкового функціонування. Сакральне виступає як вираження вимог безумовного підпорядкування індивіда інтересам, цілям та завданням соціуму, який об'єднується таким священним знанням в єдине ціле, що проявляється у відміченому вище генеалогічному принципі. Сакральне психологічне виражається у відчутті нескінченної могутності від залучення людини до нього та в почутті нескінченного страху від можливого відхилення.

Таким чином сакральне в міфології підтримує домінування родових цінностей над цінностями індивіда. Міф як проміжний стан свідомості виконує функцію передачі видових цінностей. Поєднання окремого та загального, циклічності часу підкреслює повторюваність життя, її загальнонародний аспект, нівелюючи унікальність, окремість індивіда, що дозволяє через виокремлення цих елементів в раціональній картині світу, в лінійному часі, примирити (поєднати) цінності індивіда та виду.

В якості висновків можна сказати наступне. Всі сучасні трансформації та новоутворення суспільства в духовній, психологічній сфері насправді зберігають свої коріння в далекому минулому людства. Тому й звертання до історико-психологічного аналізу становлення того чи іншого соціуму допоможе знайти оптимальні шляхи подолання непорозуміння та криз. Й на останнє: як неможливе повне збереження знань, змісту норм, які регулюють людську діяльність, так й неможливе їх повне забуття, адже кожний актуальний стан соціуму та його культури є опредмеченим результатом історичного розвитку. Тому нові смисли, що виникають в процесі розвитку соціуму фактично накладаються на певну послідовність попередніх трансформацій знань та соціальних норм в ході попередніх же пристосувань даного соціуму.

1. Осипова О.А. Американская социология о традициях в странах Востока. – М., 1985. – 129 с.
2. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. – М., 1995. – 317 с.
3. Штомпка П. Социология социальных изменений. – М., 1996. – 415 с.
4. Эйзенштадт Ш. Революция и преобразование общества: сравнительное изучение цивилизаций. – М., 1999. – 416 с.
5. Маркарян Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография. – 1981. – №2. с.78-96.
6. Дьяконов И.М. Архaisкие мифы Востока и Запада. – М., 1990. – 247 с.
7. Элиаде М. Аспекты мифа. – М., 1995. – 239 с.
8. Малиновский Б. Магия, наука, религия // Магический кристалл: магия глазами ученых и чародеев. – М., 1992. с. 84-127.
9. Элиаде М. Священное и мирское. – М., 1994. – 144 с.
10. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре. – СПб., 1993. – 240 с.

Надійшла до редколегії 14.01.10

Г. Юрчинська, канд. психол. наук, доц.

ДЕТЕРМІНАНТИ ЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО ІНТИМНИХ СТОСУНКІВ

Стаття присвячена визначенню об'єктивних та суб'єктивних детермінант цінності інтимності. Наводиться якісний аналіз результатів практики з психодрами.

The article is dedicated to definition objective and subjective determinants of value in intimacy. Qualitative curialisis of results of practice in psychodrama is given.

Проблема інтимності, близьких стосунків та любові є актуальною і викликає інтерес у зв'язку з поширеною практикою сімейного консультування, психотерапією дитячих травм, особистісного зростання. Сьогодні визначення інтимності як психологічного явища нагадує ситуацію метушні біля "вавілонської вежі": інтимність як міжособистісна подія (Д.Штерн), інтимність як компонент кохання (Зик Рубі; Р.Дж. Стенберг), інтимність як близький зв'язок (Г.Ф.Келлер), інтимність як цінність дружби (І.Кон), інтимність як потреба і умова приєднання людини до групи (В.Шутц, Р. Валгмаа, Е.Нимм), інтимність як тісна психологічна комунікація (І. Тартаковська), інтимність як високий рівень довіри, інтимність як емоційне ставлення до іншого і як функція невербальної комунікації (М.З. Паттерсон), інтимність як форма приватності у спілкуванні (А. Вестін; Т. Алексєєнко), інтимність як сплетіння життєвих середовищ (А.Л. Кінтас), інтимність як стосунки на рівні его-станів "дитина – дитина" без гри та експлуатації (Е.Берн), інтимність як стадія розвитку особистості (Е.Еріксон) тощо. Виділяють різні форми інтимності: тілесна, особиста (особистісна), духовна; емоційна, інтелектуальна, ціннісна, сексуальна (6). Перераховані аспекти є не що інше як змістові складові зазначеного явища.

Людина, якщо має дефіцит інтимності, то шукає і розбудовує особисті теплі стосунки. Потреба людини в інтимних стосунках проявляється у відкритому і доброзичливому ставленні до інших (активний аспект) або в очікуванні від інших доброзичливого і теплового ставлення до себе (пасивний аспект). Людина з незначною або навіть без потреби в інтимності надає перевагу дистанції або навіть ізоляції від інших. Така людина може видатися надто раціональною, холодною, байдужою, недовірливою, неспроможною до партнерства тощо. Це ознаки порушення здорової інтимності як умови зрілих міжособистісних стосунків. Від народження і протягом усього життя людина відшукує гармонію близькості – дистанції, але в реальних стосунках здорової пропорції (норми) не існує. Дистанція пов'язана з рівнем інтимності. При здоровій інтимності діє закон частини та цілого і між учасниками інтимних стосунків може відзначатися не інфантильна залежність, а зріла, при якій зберігається свобода кожного учасника.

Здатність до інтимності зумовлена рядом факторів, серед яких провідне місце посідають стосунки дитини з батьками. Класичний психоаналіз був першим науковим напрямком, який поставив дитячо-батьківські стосунки в центр розвитку особистості дитини (Дж.Боулбі, О. Лоуен, З.Фрейд та інші). Життя дитини повністю соціалізоване, тому що більшість речей, які дитина робить, відчуває і сприймає, відбуваються в різних типах стосунків, зокрема, з матір'ю. Відносно частим виявляється той тип, коли якість взаємозв'язку змінюється в залежності від настрою матері. Як наслідок патерни взаємодії дитини можуть бути забарвленими базовою недовірою, відчуттям ненадійності іншого і самого себе. Отже, коли мати або той, хто її заміщає у вихованні ненадійні, тоді дитина переживає занадто багато флуктуацій у своєму почутті самоповаги. Ранні стосунки матері і дитини є

важливими для формування здорового почуття самоповаги як аспекту самооцінки. Реалістичне почуття самоповаги залежить від гарного виховання. Особливості стосунків з іншими залежать від базового уявлення, що інші люди "мене люблять, про мене турбуються, мене цінують, таким як я є" (цит. за: 7, с.75). Батьки повинні закладати основи здорової впевненості дитини в собі і ефективно вчити її бути відкритою для дійсно близьких стосунків і любові. Самотність, замкнутість, невпевненість, сором'язливість, низька самоповага є наслідком стосунків з батьками.

Таким чином, об'єктом дослідження є здатність особистості до інтимних стосунків, а предметом – психологічні детермінанти інтимності.

Мета даного дослідження полягає у тому, щоб показати роль зовнішніх обставин у формуванні особистісних проявів інтимності.

Для досягнення мети були конкретизовані завдання дослідження:

1. Виконати аналіз групової динаміки моренопрактики та обґрунтувати основні об'єктивні детермінанти процесу розбудови здорової інтимності.

2. Виділити вихідну систему суб'єктивних причин порушення особистісної інтимності жінки на основі аналізу типового випадку.

Ми працювали в межах гуманітарної парадигми, приймали в розрахунок неповторні та особливі прояви поведінки і переживання кожного члена групи. Основними методами роботи були: метод психодрами; спостереження (фіксація всього, чим проявить себе спостерігасмий); якісний аналіз групового процесу і одного випадку психодраматичної практики; рефлексія.

Для аналітичної роботи взяті результати моренопрактики автора для захисту кваліфікаційної роботи психодрамотерапевта в Європейському Інституті Психодрами ((PIFE).

Рамки роботи групи самопізнання методом психодрами наступні. Група добиралася за критерієм потреби в самопізнанні. Умови функціонування групи – час роботи 120 годин, тематика роботи початково не визначалася.

Склад групи: за кількістю – 16 чоловік; за віком – від 18 до 37 років; за статтю – 13 жінок і 3 чоловіків; гетерогенна за соціальним станом.

Для того, щоб виділити об'єктивні детермінанти інтимності особистості звернулися до аналізу групового процесу самопізнання методом психодрами.

Аналіз розвитку групи самопізнання показав наступне. На першому етапі групи (дитячий період) залежить від ведучого психодрами. Ведучий – сильний маг, а тому група підвладна йому як дитина до трьох років підвладна своїй матері. Ось чому робота і активність психодрамотерапевта була строго структурованою і спрямованою на усунення напруженості, на пробудження потреби у теплі, щоб потім розвивати здатність будувати близькі стосунки. На першому етапі роботи групи була створена, за виразом Я.Морено, "матриця ідентичності" – "соціальна плацента", яка зігриває та дає відчуття захищеності і безпеки (3, с.99). Ця стадія роз-

витуку групи характеризується контекстом свідомості членів групи "МІ – Вони", тобто члени групи переживають "радість зустрічі" і єднання. Співіснування, взаємодопоміжка і співпереживання характерні для стосунків групи з іншими людьми і є основою для першого емоційного процесу навічання групи і кожного її члена, а також подальших більш складних форм суспільного життя. Члени групи відчують свій внутрішній світ ("МІ") і те, що є за межами групи ("ВОНІ"). Стадія знайомства і єднання триває від першої до 20 години спільної роботи. Внутрішнє переживання безпеки створювалося засобами схвалення і прояву любові ведучих до кожного члена групи. Створений простір безпеки сприяв розвитку довірливих і глибоких стосунків в групі. Трансформації простору недовіри, в якому проквітав страх самовиразу ("З труднощами входив в роль"), сприяли всі групові ігри на взаємодію (наприклад, сценічні постановки примовок, завдання формування групової креативності, вправи на релаксацію ("Чого хоче моє тіло?"). Все це знімало напруженість і забезпечувало свободу розкритися для інших.

На другому етапі (дорослий період) була створена атмосфера, в якій група опиралася на "матрицю живлення" (3, с.99) або зв'язок з ведучим, який сприяв формуванню власних ролей в групі. Поступово група відстоювала (виборювала) свою автономність у спосіб випробування і демонстрації власної всемогутності, а ведучі дозволяли їй більшу свободу і незалежність. Якщо в дитячі роки дитина була позбавлена можливості демонструвати свою всемогутність, то група цей дефіцит дозволяла заповнити і підтримувала таку ініціативу. Головним контекстом свідомості був спочатку контекст "Я-Вони" (до 40 години спільної роботи). Утвердженню незалежності, презентації своєї індивідуальності, відстоюванню своїх границь слугували такі вправи як "Відчуття простору", "Соціальний атом", озвучування індивідуальних тем за принципом завершення речення "Я така...", "Я хочу...", "Я можу..." та ігри з протагоністом на теми "Мої стосунки з матір'ю", "Моє життя і моя сім'я". Із зростанням "допуску" в приватне життя кожного члена групи, із зняттям довільного контролю і включенням у взаємодію проявляється контекст "Я-Ти" (з 40 до 110 години спільної роботи). І група цілком, і її окремі члени як протагоністи демонстрували свою всемогутність: все частіше піддавали психодраматичній грі те, що обирали самостійно, логіку дій задавала група і протагоніст, вплив ведучих з кожним кроком ставав менше видимим. З кожним кроком ступінь повідомлення "власної таємниці" зростав, групі розповідалися такі історії життя, що за її межами про такі речі не говорять. Долаючи острах саморозкриття, виявляючи сміливість і випробовуючи здатність до близьких стосунків, група демонструвала здорову інтимність, в якій кожен міг черпати силу і енергію для саморозвитку. В такій соціальній атмосфері можливі були ігри з протагоністом про острах інтимних стосунків і цінності жінки для чоловіка (теми – "В моєму житті хаос", "Страхи і сумніви", "Я і мої чоловіки", "Із шкіри вийти, а бути успішною" тощо). Вправи, які сприяли дорослій проблематиці і прояву інтимності в групі були: "Світлофор", "Чарівницький базар", "Намалюй бар'єр в твоєму житті", "Мінливий світ", "Дверний дзвінок", "Конференція страхів" тощо.

На завершальному етапі (період зрілості, мудрості) був створений контекст самосвідомості "Я-Я", затверджена цінність кожного члена групи як унікального члена людської спільноти.

Отже, спостерігається результат технології самопізнання – динаміка форм інтимності як створених об'єктивних умов для опрацювання якості здатності до інти-

мності членів групи самопізнання в залежності від етапу та часу роботи групи:

на першому етапі провідною умовою є інтимність як потреба і умова приєднання людини до групи;

на другому етапі провідною умовою є інтимність як високий рівень довіри, інтимність як міжособистісна подія, інтимність як форма приватності у спілкуванні, інтимність як тісна психологічна комунікація;

на третьому етапі орієнтовно з перспективою подальшого вивчення можна вказати, що провідною умовою є інтимність як сплетіння життєвих середовищ, інтимність процесу самоприйняття та любові до себе.

На основі розгляду конкретних прикладів переробки нездорової інтимності в групі самопізнання методом психодрами з'ясовано, що у кожного члена групи свій темп розвитку. Якщо ведучий задасть такий темп, що не відповідає потребам групи цілком і кожному окремо взятому її члену, то є загроза закласти фундамент поганої адаптації, викривленому засвоєнню цінностей. Формуванню в обов'язковому порядку повинні підпадати цінності і здатності попередніх стадій, які не були сформованими. Цінності як результат розв'язку етапної кризи не зникають, а залишаються у "знятому" вигляді у здібностях вищих етапів. Вони складають своєрідне підґрунтя, від сили живлення якого залежить рівень інтегрованої інтимності як якості особистості. Якщо відбувалися порушення у формуванні якості на ранніх етапах, то в доросле життя людина приносить з собою недосконалий індивідуальний інструментарій проектування світу стосунків і відносин. Нездорова інтимність є недосконалим інструментом "дитини", яка "стригнула" в доросле життя.

Для аналізу окремих випадків опрацювання нездорової інтимності ми обрали для даної статті яскравий типовий приклад.

Приклад стосується однієї із учасниць групи, який 24 роки, вона одружена і має сина. Привертає увагу стилем вбрання, яке не відповідає її віку, начебто не дозволяє собі бути принадною. Дана учасниця характеризується негативною "Я-концепцією" і заниженою жіночою самооцінкою, яка є результатом порівняння "Я-реальне" з "Я-ідеальне" як уявлення про норми суспільства, з оцінками близьких чоловіків, з оцінками батька, матері.

Як відомо, "Я – концепція" дорослої людини розвивається під впливом різних зовнішніх і внутрішніх детермінант. Особливо важливі для неї стосунки з значимими іншими, які на етапі ранньої дорослості продовжують чинити вплив і багато в чому визначають уявлення людини про саму себе. Між тим, "Я-концепція" дорослої людини, будучи активним елементом її особистості, сама стає важливим фактором в інтеграції досвіду. Актуальний життєвий досвід людини змінює "Я-концепцію" в багаторівневе і багатоаспектне явище, в якому, для нашої ситуації вивчення інтимності, важливе значення має парціальна "жіноча Я-концепція", яка пов'язана зі змістом (соціальним контекстом) виконуваних ролей: доньки, матері, дружини, коханки, подруги тощо. У жінки "Я – концепція" містить специфічні жіночі моделі Я – образу, пов'язані з близькими стосунками, коханням, шлюбом. "Я – концепція" жінок більше індивідуалізована, тому що вони мають більш виражену потребу в інтимності і довірливих стосунках з конкретною людиною. Якщо реальний Я-образ жінки досить далекий від ідеальної моделі Я-образу, тобто жінка не має довірливих особистих стосунків, то вона відчуває свою нікчемність більше, ніж чоловік (4).

В інтеграційних процесах названа учасниця групи говорила, що її часто називали жінкою легкої поведінки,

навіть ті чоловіки, кого вважала близькими. Так вона і сама себе сприймала і намагалася про це говорити чоловікам, з якими знайомилася.

В променаді до гри з протагоністом "В моєму житті хаос" дівчина зазначила, що відчувала себе завжди невпевненою і сором'язливою, але при цьому довго з одним і тим же чоловіком не зустрічалася і мала в перший же день знайомства сексуальні стосунки майже з кожним чоловіком. Така форма стосунків є специфікою сором'язливої дівчини, яка не вміє сказати чоловікам "Ні". Такий феномен описує Зимбардо Ф. (1). Постає питання: "Звідки відомо, що неможна казати "ні"?". З віком стосунки з чоловіками набули форми, коли наша досліджувана покидала чоловіків перша і шукала нову зустріч, переживаючи "триумф помсти" (5, с.194). Це одна із жіночих форм остраху інтимних стосунків: пошук поверхневих, ні до чого не зобов'язуючих стосунків, але із присмаком перемоги.

Заявлена тема в процесі променаду була представлена через прояви таких якостей: неприйняття своєї зовнішності, низька самоповага, невпевненість у собі, тривожність, сором, провина, самозвинувачування. Це, є така фантазія, результат поганого ставлення батька до доньки в період статевого визрівання, перша важка поразка, яка потім стала керувати життям дорослої жінки. Така поразка ізолює почуття. Висунуте припущення було підтверджено окремими сценами з цілого ряду ігор з протагоністом даної учасниці. В одній психодраматичній сцені протагоністка показала, що її далять слова батька ("непутяча") і переживання, які позбавляють рухливості нижню частину тіла ("Ми тебе не любимо"). В подальшій психодраматичній сцені "тут і зараз" протагоністка змогла виявити силу і зкинути тягар тяжких почуттів і зняти ізоляцію з почуттів. Трансформації проявилися і в тому, що протагоністка змогла в своєму реальному віці в психодраматичній ситуації "тут і зараз" попросити батька любити її. В процесі інтеграції члени групи ділилися думками і переживаннями щодо складних стосунків з власними батьками, наприклад: з віком з'явилося нове розуміння; можна і в дорослому віці лише почина пізнавати свого батька; існують різні форми самозахисту від батьків, зокрема агресивна; скривджувати може не лише батько, але і мати.

Важливим є такий момент із психодраматичної історії протагоністки, коли вона говорила, що "хоче відірватися від Землі". Якщо розуміти на символічному рівні, то "земля" асоціюється з матір'ю. І, можливо, це контекст: "Я хочу йти від матері і отримати незалежність". Подалі в грі в процесі регресу протагоністка у ролі дівчинки 12 років, яку ображає батько, а мати мовчки погоджується і не захищає свою дівчинку, говорить: "Покину дім, тому що ви мене скривджуєте", а в ролі дорослої жінки хотіла полишити батьківщину, тому що "не відповідала нормам суспільного життя, не знаходила тепле ставлення до себе". "Виросту і тоді помщуся", так говорила дівчинка і це проявилось в реальному дорослому житті у частій зміні партнерів. В проведеній грі виявився пережитий в дитинстві страх бути неприйнятною і покинутою близькими людьми (батьком, матір'ю), травма ранніх сексуальних почуттів дитини, почуття втраченої любові, яке керує життям дорослої жінки, яке визначає характер стосунків (поверхневі, тимчасові тощо). Важко переживати втрату любові, краще "серце закрити для близьких стосунків" – ця теза прослідковується крізь гру протагоністки. Отже можна зазначити, що у даної учасниці групи на початку моренопрактики нездорова інтимність у формі остраху близьких стосунків і любові. Інтимність носить неінтегрований характер, так як при фізичних (сексуальних) стосунках відсутній аспект духовної,

емоційної, ціннісної інтимності. Але є і ресурс – є потреба і бажання любити. Цей аспект був опрацьованим протагоністом в грі "Я і мої чоловіки". Розігріваючою вправою була гра "Музей", в якій протагоністка виконала роль "Дівчини – статуї", яка абсолютно позбавлена рухомості, що можна розглядати як абсолютну заборону на любов, а це смерть (2). В променаді до гри протагоністка говорить, що до одруження мала чисельні стосунки з чоловіками: "Я взагалі була така влюблива. Але це все мене непокоїть, у мене є сім'я, все в порядку". Концепція гри така, що необхідно інтегрувати погане – добре в близьких стосунках, що супроводжували життя протагоністки. Як відомо, для долі дівчинки типово переживати фрустрацію любові до батька. У відповідь на почуття поразки дівчинка намагається уникати суперництва чи навпаки своєю еротичною привабливістю завоювати чоловіка. Хоча стосунки з чоловіками мають першочергове значення, ці стосунки не можуть бути задовольняючими. Жінка, яка боїться близьких стосунків з чоловіками, як тільки не завоює чоловіка, втрачає до нього інтерес. В ній глибоко сидить страх розчарування і припинення, який, як їй здається, загрожує тільки-но вона відчужує, що кохає чоловіка. Не знайшовши в дитинстві відвітну любов батька, вона намагається утвердити свою цінність еротичними перемогами, робиться нечутливою і уникає глибоких емоційних зв'язків. Вона прагне часто змінювати партнерів, щоб не випробовувати внутрішній біль. Якою б привабливою вона не була, вона не вірить, що чоловіки дійсно можуть її покохати. Є пристрасне бажання – помститися за завдану в дитинстві поразку, за те, що відчувала себе покинутою.

В грі з'ясувалося що, на сексуальні стосунки є табу і попередження, що від них може бути боляче і є дозвіл на свободу в близьких стосунках, але цей дозвіл вульгарний. Протагоністка переживає сором і провину перед своїм чоловіком. В процесі проявилася потреба у протагоністки відкрити своє переживання "тут і зараз" іншому. В драматичній сцені іншим був чоловік. В даній ситуації працював контекст "Я – ТИ", який вже мав якісну опору на сприятливий психологічний клімат в групі, довіру до іншого і віру в позитивне ставлення та прийняття. Отже, протагоністка має схильність до сорому. Сором складним чином пов'язаний з соціальним контекстом або з тими ролями, які виконує людина. Сором стосується того питання, якої поваги заслуговує людина в очах інших людей, і який їх вплив на відчуття цінності себе як людини. Чим більше людина сумнівається у власній цінності, тим більш важливою стає думка оточуючих, і тим більш чутливою стає людина до натяку на відторгнення. Почуття сорому виникає в залежності від того, як людина оцінює власне життя чи саму себе, або, більш точно, наскільки це обезцінюється у власних очах, причому не тільки від думки інших, скільки від власної думки людини. Отже, головною причиною сорому є недостатня впевненість в собі і самоповага. Самоповага як аспект самооцінки має свої витoki. Дане дослідження показує, що існує тенденція до зв'язку між теперішньою самооцінкою і відчуттям цінності себе, яке людина виносить із свого дитячого оточення в минуле.

На наступну зустріч досліджувана змінила зачіску на більш сучасну, одягла більш жіночу і модну сукню. І на завершення виконала вправу – фотографію "Моя сім'я: чоловік, дитина, я".

Отже, протягом 120 годин дана учасниця групи пройшла шлях інтенсивної корекції остраху інтимності від "Я не хочу повертатися в минуле, я про нього все знаю" до переживання дійсно близьких стосунків з чоловіком і створення фотографії сім'ї.

Пройшло кілька років після проведеного циклу моренопрактики і автор статті зустріла героїню даної статті. За зовнішніми проявами відчувалася впевненість в собі і самоповага. З розповіді з'ясувалося, що з чоловіком прекрасні стосунки, очі світяться при розповіді про сина. Стосунки з батьками нормальні, простила.

З огляду на вище викладене можна зробити наступні висновки:

1. Технологія роботи з групою самопізнання методом психодрами повинна опиратися на розуміння ведучим потреби групи у заходах моренопрактики в ситуації "тут і зараз", щоб уникнути впливу неусвідомленого викривленого рольового навчання і поганої адаптації не лише в межах групи, а й за її межами.

2. У якості об'єктивних детермінант здатності до інтимності в ситуації роботи групи самопізнання методом психодрами є: умови функціонування групи (простір безпеки і довіри, якість комунікації тощо); ставлення ведучих до групи і кожного її члена, тобто професіоналізм і стиль їх роботи; рівень зрілості групи і її індивідуальна неповторність.

3. Дане дослідження показало, що існує тенденція зв'язку між теперішньою жіночою самооцінкою особис-

тості і відчуттям цінності себе, яке жінка винесла із свого дитячого оточення в минулому. Це той центральний суб'єктивний фактор, який чинить вплив на якість здатності до інтимних стосунків та любові.

4. Опрацювання нездорової інтимності повинне включати дослідження вад особистісної самооцінки і, зокрема, її змістової складової – жіночих самооцінки та Я-концепції. Подалі доцільно обстежити витоки схильності до сорому та провини, тобто індивідуального фактору стосунку батьків з дитиною.

1. Зимбардо Ф. Застенчивість / Пер.с англ. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с. 2. Лоуэн А. Секс, любовь и сердце: психотерапия инфаркта / Пер. с англ.С.Колета – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2000. – 224 с. 3. Морено Я. Психодрама/ Пер. с англ. Г.Пимочкиной, Е.Рачковой – М.:Апрель Пресс, Изд-во ЭКМО-Пресс, 2001. – 528 с. 4. Психология человека от рождения до смерти / Под общей редакцией А.А. Реана – СПб.: прайм – ЭВРОЗНАК, 2002. – 656 с. 5. Фрейджер Р., Фейдимиен ДЖ. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб.: прайм – ЭВРОЗНАК, 2001. – 864. 6.Юрчинська Г.К. Острах інтимності і як його перебудувати методом психодрами в групі самопізнання // Суспільні процеси: психолого-педагогічні та соціальні аспекти: Збірник наукових праць. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2004. – С. 234 – 244. 7. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения. М.: Институт аналитической психологии. – 2001. – 249 с.

Надійшла до редколегії 14.01.10

Л. Щербина, канд. психол. наук, асист.

ФІЛОСОФСЬКЕ ВЧЕННЯ Г.С. СКОВОРОДИ ЯК СКЛАДОВА МЕТОДОЛОГІЇ ДІАНАЛІЗУ

У статті аналізуються роль та місце філософських ідей Г.С.Сковороди у теорії та практиці слов'янського методу психотерапії та консультування "діаналізу". Виявлено, що найважливішими вихідними позиціями теорії допомоги "діаналізу", які прямо пов'язані із філософськими ідеями Г.С.Сковороди, є постулати діаналізу – персоналізм, символізм, філософський реалізм, акцент на аналізі суперечностей людського буття, а також принцип дієтикти. Зроблено висновок про те, що філософське вчення Г.С. Сковороди є однією із важливих складових методології діаналізу, у той час як діаналіз є теоретичним та практичним продовженням та розвитком філософських ідей Г.С. Сковороди для цілей допомоги особистості.

Role and place of philosophic ideas of Grygoriy Skovoroda in theory and practice of Slavonic method of psychological aid Dianalyses are analyzed. Revealed that main original positions of the aid theory Dianalyses connecting with philosophic ideas of Grygoriy Skovoroda are postulates of Dianalyses such as personalism, symbolism and philosophic realism, accent on analyze of contradictions of the human existence and principle of dietetic. Conclusion about it that philosophic learning of Grygoriy Skovoroda is the one from important components of methodology of Dianalyses in that time as Dianalyses is the theoretical and practical continuation and development of philosophical ideas of Grygoriy Skovoroda for purposes aid for personality.

Постановка проблеми та актуальність. Нині існує багато напрямів, методик, технік психотерапії та психологічного консультування. Але практично усі вони створені та апробовані зарубіжними авторами, а відтак відображають ментальність та можливості їх сприйняття людьми, що живуть поза межами нашої країни. Відомо, що підходи, які є успішними в одній культурі та відповідні "соціокультурній матриці суспільної свідомості" [1], можуть не спрацювати або бути малоефективними у психологічній допомозі представникам іншої культури. О.Ф.Бондаренко дослідив східнослов'янську візантійську соціокультурну матрицю суспільної свідомості за допомогою психосемантичних методів. Виявилось, що її провідні властивості суттєво відрізняються, скажімо, від західноєвропейських чи американських. Тому створення та дослідження "сродних" вітчизняному менталітету методів психологічної допомоги є, безумовно, актуальним.

У сучасній системі консультування та психотерапії "діаналізу", про яку піде мова у даній статті, філософські погляди Г.С. Сковороди є складовою методології. Автор цієї системи В.Ю. Зав'ялов творчо застосував філософські погляди нашого великого співвітчизника з метою допомоги людям із найрізноманітнішими проблемами. Іншою складовою методології діаналізу є пентадна діалектика О.Ф. Лосева.

Метою даної статті є визначення ролі та місця філософських ідей Г.С. Сковороди у теорії та практиці діаналізу.

Основний матеріал та результати дослідження.

Відразу слід зазначити, що головні постулати діаналізу: персоналізм, символізм та філософський реалізм, а також розуміння важливості аналізу суперечностей, які складають основу особистісного буття, – тісно пов'язані із ідеями філософа.

Різні дослідники філософської спадщини Г.С. Сковороди по-різному оцінюють відношення його вчення до персоналізму. Так, Е.Н. Яркова відносить його до прибічників імперсоналізму, які розвивали ідею містичного злиття з Абсолютом як джерелом смислів [6]. Переконливою є думка авторів, які відзначають персоналістичність поглядів філософа [3, 4]. "Людина є мірою всіх речей" – персоналістська ідея, сформульована Г.С. Сковородою. Навколишній світ він бачить як "проекцію сутнісних сил людини; світ має для нас людський смисл, і розкрити цей смисл – все одно, що розкрити природу людини" [4]. Сковорода твердив, що "вся... разновидная плоть, вся... неизмеримая безчисленность и видимости стекается в человеке, даже до последней черты". Процес самопізнання, спрямований на осягнення невидимої натури в людині – це, з точки зору філософа, відображає прагнення осягнути в собі Бога. "Мікрокосм", людина стоїть у центрі всієї філософської системи Г.С. Сковороди.

О.В. Ковалевська пише, що світоглядний та інтелектуальний центр вчення Сковороди – це ідея самопізнання як духовного саморозвитку завдяки наявності духовного смислового двигуна – серця [3]. Цією ідеєю в

українській філософській традиції розпочала своє життя нова течія, названа "філософією серця", "кардіоцентризмом", яка продовжила тему цілісності людини, її духовного буття. Філософія серця не протиставляє, не розриває, а поєднує віру та знання (розум). Вони визнаються як рівноцінні, рівноправні шляхи пізнання світу, Бога та самопізнання, шляхи, що сходяться та поєднуються, взаємопосилюючись. Визнання розуму рівноцінним вірі – ще один вияв персоналістичних поглядів Сковороди. "Філософія свободи" (термін із назви книги Мирослава Поповича про життя та вчення Григорія Сковороди) значною мірою зобов'язана такому своєму статусу саме завдяки відведенню знанню (розуму) місця, рівного із вірою.

А уявлення про людину як про вільну особистість, яка є центром Всесвіту і здатна до розуміння світу та себе у ньому, – не що інше як найсуттєвіша ознака персоналізму.

У діаналізі постулюється, що основна форма існування людини – особистісна. В.Ю. Зав'ялов висуває незвичайне для традиційної психології положення: створення наукової теорії особистості неможливе [2]. Воно є необхідним, але створена теорія завжди буде помилковою. Оскільки наука оперує лише фактами, а фактом вважається лише те, що можна спостерігати, досліджувати – те, що відтворюється і піддається об'єктивізації, – науковий підхід до особистості неможливий. Кожна наука оперує своїми фактами про людину, які є відображенням не особистості, а "складових частин" людини. Цілісна, об'єднана наука, яка б обіймала абсолютно усі аспекти особистості, неможлива. А відтак неможливою є і теорія особистості. Існуючі теорії особистості відображають певні аспекти особистості, але, власне кажучи, не є теоріями особистості. Поведінка, мотиви, самопізнання, "самість" важливі для розуміння особистості, але як тільки вони ставляться у центр "теорії особистості", відбувається редукція поняття "особистість" до певного аспекту її функціонування.

Тому автор діаналізу пропонує відмовитись від пошуку "вичерпної", остаточної, наукової теорії особистості, а зайнятись створенням *теорії допомоги*. Власне, діаналіз і є теорією допомоги. Визначення ж особистості у діаналізі таке: "смыслова всеєдність людини". Усі спроби уточнити визначення "виводять думку за рамки поняття "особистість", а це призведе до того, що ми будемо визначати те, чим особистість не є, наприклад, "ядро особистості", "структура особистості", "рис особистості", інші прояви особистості... У конкретних визначеннях особистості (через інакше особистості, наприклад, несвідомі інстинкти чи соціальні заборони і табу) цілісність втрачається, всеєдність смислу стає неможливою.

Вчення про особистісне буття людини – це більшою мірою світоглядна позиція, аніж наукове уявлення про людину. Але завдяки такій позиції консультанта чи психотерапевта людина мислиться як Ціле, яке не розпадається на окремі процеси. Хоча окремі психічні процеси можуть досліджуватися та розумітися за допомогою наукових методів. У контексті християнського персоналізму людина у цілому, а не як частина чогось іншого (природи, суспільства тощо) завжди є особистістю. Та як таке неподільне ціле, особистість не підкоряється ніяким законам: ні законам природи (їм підпорядковується індивід), ні законам соціуму (їм підпорядковуються "соціальний індивід" – соціальні ролі та приписи людини). Людина як особистість вільна від усіх законів та залежить лише від своєї "самості". Це – "кореневий Суб'єкт", який є "центром складання" різноманітних об'єктів: думок, висловів значущих людей, їх образів, картин пам'яті про різні події та ситуації, досвіду, усього

різноманіття "інтроєктів". Усе це переживається як "Я" – об'єкт свідомості та мислення.

Одна з найвагоміших теоретичних позицій діаналізу – це ідея про смисловий зв'язок внутрішнього та зовнішнього через символ. Як відомо, в основі філософсько-етичної концепції Г.С. Сковороди лежить вчення про три світи та дві "натури" [5]. Три світи – це макросвіт (Всесвіт), мікросвіт (Людина) та "символічний світ" (в першу чергу, Біблія). Тексти Біблії філософ розуміє не буквально, а як символічний світ. Тому, з його точки зору, не варто розуміти прочитане у Біблії як точний виклад історичних фактів, більше того, все, про що написано у ній, – вимисел та брехня ("вздор історіальний"). Але сутність Біблії – в іншому – у прихованій за символічною формою істині про духовні людські цінності. Справжньою сутністю Біблії є образ ідеальних стосунків між людьми, які встановлюються у відповідності до їх духовної природи та суто людськими устремліннями та інтересами. Цей (символічний) світ зв'язує між собою макросвіт та мікросвіт, космос та людину у ньому.

Про Бога Г.С. Сковорода пише так само, як розуміється символ: "Знаешь видь, что змий есть, знай же, что он и бог есть. Лжив, но и истинен. Юрод, но и премудр. Зол, но он же и благ".

"Символічний світ" виступає як важливий засіб спілкування людини з "вічністю" та джерело отримання правил життєвої практичної поведінки для того, щоб в кінці кінців пізнати свою справжню природу, знайти у собі "істинного человека", який у всьому дорівнює собі. Сковорода відрізняє образи світу символів та чуттєві образи матерії. Об'єктом образів світу символів є пізнання духовної сутності людини як необхідна умова досягнення нею щасливого стану.

Погляди Сковороди на місце символу у пізнанні та взаємодії людини зі світом є дуже важливими для теорії та практики діаналізу. Усунення символу у якості "посередника" у спілкуванні людини із Богом, космосом, вічністю призводить до порушення логіки цих стосунків, а інколи й божевілля. Справді, людина, що спілкується з Богом через ікону, – віруюча. Людина ж, котра вважає, що вона спілкується з Богом прямо, – божевільна або, у всякому разі, перебуває на тупиковому шляху побудови своїх стосунків із Богом.

Консультанта, що працює у модальності діаналізу, страшує від серйозних власних помилок та дає гарантію зрілого розуміння людини та її взаємодії зі світом постулат символізму: "зовнішнє" та "внутрішнє" у людині перебувають у смисловому зв'язку, який здійснюється через символ, через "Спілкування-у-Розумі". Так звані "внутрішня реальність" та "зовнішня реальність" пов'язані через посередництво символу. Саме у символі сходяться протилежності, взаємодіють одне з одним.

Симптом у діаналізі розуміється як символ. Це одна із найістотніших відмінностей цього напрямку психотерапії та консультування від "психіатричної психотерапії". У психіатрії, як і у медицині загалом, симптом – це знак, використання якого відсилає дослідника чи практикуючого лікаря, психотерапевта до прийнятої та зрозумілої усім медикам, що працюють у даній галузі, знакової системи. Шлях, яким рухається мислення у такому випадку, простий та зрозумілий: симптом (знак) – синдром (знакова система першого порядку) – діагноз (знакова система другого порядку). На жаль, крім простоти, цей шлях не має інших важливих переваг. З точки зору діаналізу, цей шлях тупиковий, оскільки той самий симптом у контексті іншої особистості сигналізує про зовсім інші речі.

Симптом у діаналізі – це символ особисті, але не сама особистість (це інше сутності особистості). Симптомна поведінка (проблема, комплекс, проблемний

стереотип) людини завжди є відображенням і виявом не примиреної суперечності. Особистість живе у суперечностях. У випадку, коли нею знайдені варіанти синтезу протилежних тенденцій, людина почувається здоровою й задоволеною. Якщо ж варіанти синтезу відсутні – суперечності "розривають" свідомість людини, і вона переживає свій стан як неспокійний, хворобливий або кризовий. Завдання діаналітика – через симптом прийти до розуміння сутності тих протилежностей, які складають основу суперечності, та допомогти знайти варіант локального синтезу цих протилежностей.

Зрозуміти ж сутність людської особистості можна лише у її персональному міфі. В.Ю. Зав'ялов пише про те, що у роботі із клієнтом необхідно створити "орган розуміння", тобто відтворити особистість, очима котрої лише і можна побачити у симптомі-символі сутність.

При такому підході діаналітик здатен уникнути грубих помилок у роботі з клієнтом, підміни сутності того, що відбувається з людиною, власними інтерпретаціями, продиктованими тією чи іншою теорією особистості, концепцією тощо.

Ідею "трьох світів" Г.С. Сковорода доповнив ідеєю "двох натур". У кожного із світів – подвійна природа або дві "натури": внутрішня – прихована – та зовнішня – видима. Перша – духовна, друга – матеріальна. Зовнішнім у всіх трьох світах є: матерія (Всесвіт), тіло (людина), Біблія (символічний світ). Внутрішнім є: невидима, нетлінна натура, або Бог (Всесвіт), людський дух (людина), приховані за символічною формою образи по-справжньому людських стосунків (символічний світ).

У діаналізі важливим є розрізнення сутності та явища. Символ представляє собою синтез сутності та явища. Тому будь-який вияв людської особистості, у тому числі виражений у мові, через слово, має розглядатись як символ. Якщо слова консультованого розуміються консультантом буквально, тобто консультант повністю вірить словам, це віддаляє його від сутності того, про що йдеться. Ті самі слова у різних ситуаціях в устах навіть тієї ж людини можуть означати зовсім різні речі. Висловлювання може мати на меті як наблизити співбесідника та себе самого до розуміння сутності, так і віддалити, "затуманити" сутність. З іншого боку, часто слова є найголовнішим засобом спілкування, і саме адекватне ставлення до них як до символів, які синтезують сутність та явище, допомагає консультанту не стати об'єктом свідомих чи часом мало усвідомлюваних маніпуляцій клієнта.

Концепція здоров'я у діаналізі – це так звана "кентавристика": поєднання непокіненого, протилежностей, які, на перший погляд, не можуть бути примирені. Як уже зазначалося, протилежності не можуть бути синтезовані повністю, можливий лише локальний синтез, у певному віднайдені контексті. Людині доводиться примирювати протилежні начала: "тварне" та божественне, материнське та батьківське, матеріальне та ідеальне (духовне). У повсякденному житті необхідність цього примирення виявляється у тому, що людині треба бути, скажімо, і *частиною* (колективу, групи), і *цілим* (особистістю), розв'язувати завдання на примирення суперечності між власними, індивідуальними інтересами та загальними інтересами групи тощо.

До тих пір, поки людина поєднує якимось чином протилежні тенденції, вона залишається здоровою, тимчасове примирення протилежностей у свідомості є основою здоров'я. Коли ж ця нестійка рівновага (знайдений баланс) порушується, це переживається як емоційний дискомфорт, невдоволення, хворобливий стан.

Філософський реалізм – це третій постулат діаналізу. У цій світоглядній позиції постулюється, що реальність

людини – це осмислена та іменована дійсність: для людини реальне лише те, про що вона може щось сказати. Людську реальність можливо досягнути лише у контексті розумного ставлення до дійсності, спілкування-у-розумі.

Ідея пізнання та самостійного осмислення світу та місця людини у ньому пронизує всі твори Г.С. Сковороди. Без перебільшення можна сказати, що філософ власним життям демонструє втілення цієї ідеї. Успіх існує у той час досить жорстким релігійним догмам, Г.С.Сковорода залишається вірним здоровому глузду, який вважав "посередником між вірою та знанням". Віра не затмарювала його свідомість, як не затмарювали його свідомість і чужі знання. Він завжди прагнув до знання, але такого, яке ґрунтується на здоровому глузді, на самостійному та неупередженому осмисленні світу, людини, Бога.

Концепція "сродної" праці Г.С. Сковороди є методологічним підґрунтям одного із принципів діаналізу – дієтетики.

"Сродну" працю Г.С.Сковорода бачив як суто людський спосіб життєдіяльності. Йдеться про працю, що є першою життєвою потребою та насолодою для людини, на відміну від праці, що є засобом життя, життєвою необхідністю. Безпосередній суб'єктивний прояв людського щастя – це "внутренний мир, сердечное веселие, душевная крепость". Досягти такого стану можна, тільки слідувати велінню своєї внутрішньої природи, пізнанню у собі Бога. Цією внутрішньою природою є "сродность" до певного виду праці: "душу веселит сродное делание" [4].

Істинно людською насолодою філософ вважав задоволеність самим процесом праці, а не насолоду споживанням результату. Таку задоволеність людині надає "сродна" праця. Г.С. Сковорода стверджує: "Прибыль не есть увеселение, но исполнение нужности телесная, а если увеселение, то не внутреннее; родное же увеселение сердечное обитает в делании сродном. Тем оно слаже, чем сроднее".

Таким чином, одним із головних чинників щасливого життя людини Г.С. Сковорода вважав реалізацію взаємодії людини із "сродними" елементами світу.

У діаналізі ідея "сродності" набула теоретичного розвитку та практичного застосування. Найвиразніше ця ідея виявляється у реалізації принципу дієтетики. Дієтетика – це один із десяти принципів консультативної та психотерапевтичної допомоги. В.Ю. Зав'ялов зазначає, що останні є виділеними емпірично і уявляють собою деякий мінімальний набір "елементів", за допомогою якого можна описати цілі терапії та консультування, їх процес, а також результати. Принципи утворені у результаті аналітичної роботи над багатьма відомими автору діаналізу модальностями сучасної психотерапії.

Не зупиняючись на кожному із принципів, оскільки це не входить до завдань даної статті, розглянемо детальніше лише принцип дієтетики. Дієтетика, як уже зазначалося, – це терапевтичне споживання, здорова, раціональна споживча поведінка людини як особистості. Тут і нижче про споживання йдеться у широкому сенсі цього слова. У такому розумінні ми споживаємо не лише їжу та предмети потреб, але й ідеї, символи тощо. Розглянемо важливі, з діаналітичної точки зору, моменти розуміння цього принципу.

1. *Що споживається? Елементи.* Діаналітичне визначення споживання включає усі основні потреби людини у ресурсах, необхідних для життєдіяльності. Ці ресурси (елементи) такі: повітря (дихання); вода (пиття, гігієна); їжа (харчування); речі (предмети потреб, цивілізація); ідеї (духовність, духовна культура).

2. *Як поєднуються споживані елементи? Рецепт-ра.* Рецепт-ра – це комплекс елементів, об'єднаних

певною метою (потребою) та призначенням. Використовуючи цю метафору, можна сказати, що психотерапія має свою кухню, свої рецепти. Найкраще, якщо терапевт підбирає інгредієнти індивідуально для клієнта при збереженні логічної структури рецепта. При методологічній визначеності щоразу змінюється набір технік, прийомів тощо.

3. За яких умов відбувається споживання? **Діста.** Як відомо, будь-яка їжа може бути ліками за певних умов, так само як за інших умов може бути отрутою. Кількісні та якісні характеристики предмету споживання, які є різними для різних людей, розповсюджуються і на психологічне та духовне споживання. Треба урахувати "дозування" інформації, думок, відповідність чи невідповідність їх якості духовній та особистісній конституції людини.

4. Які сенс та мета реалізуються в осмисленому споживанні? **Трапеза.** Це не просте споживання предметів потреб. Для трапези важливо хто, як, з якою метою, сенсом споживає, з ким, за яких обставин, коли, де, що конкретно було предметом трапези: що було спожито.

5. Від споживання чого варто відмовитись? **Аскетика.** Це мистецтво відмови від споживання, утримання (наприклад, утримання від "споживання" деструктивних ідей чи утримання від певної дезадаптивної поведінки). Але завжди припис заборони на споживання є приписом споживати щось інше.

У принципі дієтики важливою є ідея організації вищої форми життя – людської, опір ентропії як зменшенню зв'язності структури. Від того, як людина організує своє споживання, залежить якість та тривалість її життя. Погано організоване споживання спричиняє хвороби, невдоволеність, конфлікти. Добре організоване споживання є чинником здорового, гармонійного життя. Усе, що споживає людина, має бути, користуючись терміном Григорія Савича, "сродним" їй – від їжі до ідей, тобто споживач має відповідати потребам та можливостям споживача максимально повно його використати, утилізувати.

Людина "споживає світ у формі його представників", причому тих представників, які можуть бути нею асимільовані. Simila означає подібність. В основі дієтики лежить уподібнення (асиміляція) і руйнування (дисиміляція). Те, що не можливо розкласти, "переварити", має бути виведеним із споживання, відторгненим.

Мова йде не тільки про споживання їжі, але й усіх елементів споживання. Повітря, вода, їжа є предметами базових потреб не тільки людини. Що ж стосується речей та ідей, вони є предметами специфічно людських потреб. Принципи їх споживання менш зрозумілі та складніші. Але споживання споріднених із природою людини ідей не менш важливе, ніж споживання якісних їжі, води чи повітря. Ідеї, не споріднені з душевною та духовною конституцією людини, необхідно відторгати, аби уникнути духовної деградації, криз тощо.

Висновки.

- Філософське вчення Г.С. Сковороди є однією із важливих складових методології слов'янського методу психотерапії та психологічного консультування діаналізу.

- Найважливішими вихідними позиціями теорії допомоги "діаналіз", які прямо пов'язані із філософськими ідеями Г.С.Сковороди, є постулати діаналізу – персоналізм, символізм, філософський реалізм, розуміння важливості аналізу суперечностей людського буття, а також принцип дієтики.

- Діаналіз є теоретичним та практичним продовженням та розвитком філософських ідей Г.С. Сковороди для цілей допомоги особистості.

1. Бондаренко А.Ф. Понятийный тезаурус этического персонализма как русской традиции в психотерапии // Журнал практикующего психолога. – 2005. – В. 11. – С. 39-48. 2. Завьялов В.Ю. Элементарный учебник дианализа. – Кировоград: "Полюс", 2003. 3. Ковалевская О.В. Украинская философия. Учебное пособие. – Харьков, 2004. 4. Попович М. Григорій Сковорода: філософія свободи / худож. оформ. О. Білецького. – К.: Майстерня Білецьких, 2007. 5. Сковорода Г.С. Вибрані твори / НАН України; Інститут літератури ім. Т.Г.Шевченка; Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди; Харківське історико-філологічне товариство. – Х.: Прапор, 2007. 6. Яркова Е.Н. Персонализм и имперсонализм в русской философии. – Тюмень, 2006.

Надійшла до редколегії 14.01.10

Т. Кириленко, канд. психол. наук, доц., О. Льошенко, асп.

ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В статті представлено аналіз теоретичних та емпіричних аспектів дослідження емоційного інтелекту та емоційної компетентності. Проблемні теоретичні аспекти пов'язані з пошуком спільного і відмінного у феноменах емоційного інтелекту та емоційної компетентності, та специфіки зв'язку емоційної компетентності з самоактуалізацією особистості. Серед емпіричних проблемних аспектів виявлено неоднозначність змістового наповнення методичного інструментарію вивчення емоційного інтелекту за М.А.Манойловою та Н.Холлом.

In article it is presented the analysis of theoretical and empirical aspects of research of emotional intelligence and emotional competence. Problem theoretical aspects are connected with search of the common and various in phenomena of emotional intelligence both emotional competence, and specificity of communication of emotional competence with self-actualization of the person. Among empirical problem aspects ambiguity of substantial filling of methodical toolkit of studying of emotional intelligence by M.A.Manoilova and N.Hall is revealed.

Актуальність пізнання емоційних особливостей особистості не обмежена хронологічними рамками. Завжди, повсякчас, протягом усього життя саме емоції, почуття та стани як допомагають нам долати труднощі сьогодення, так і "мурують" нездоланні перешкоди на шляху до успіхів. Вони проникають у всі процеси нашого ества, роблять нас незабгагненно щасливими чи повністю нещасливими. У свою чергу, емоційна компетентність розглядається як абсолютний ключ до успіху у всіх сферах життя: в школі, на роботі, у взаємовідносинах.

Актуальність проблеми дослідження емоційної компетентності визначається в першу чергу актуалітетом даного феномену у добу реформування світоглядних детермінант людства, творення новітніх форм буття,

пошуку нових форм взаємодії з навколишнім світом. Сучасний етап розвитку суспільства зумовлює нагальність та своєчасність питання щодо сутності, характеру та динаміки емоційної компетентності людини в усьому діапазоні її складових.

На сьогодні в психологічній літературі емоційна компетентність розглядається як абсолютний ключ до успіху у всіх сферах життя: в школі, на роботі, у взаємовідносинах. Результатом високої емоційної компетентності вважається можливість управляти власними емоціями, висока самооцінка та життєздатність за наявності зовнішніх стресорів. А на сьогодні актуальність останніх зашкалює на тлі світової економічної кризи.

Вивчення феномена емоційної компетентності є новим аспектом в дослідженні емоційної сфери особистості. На сьогодні в психологічній літературі існує небагато досліджень даного феномена. Це окремі роботи таких вчених як: П. Селовей, Д. Мейер, Д. Гоулман, К.Саарні, Г. Бреслав, І.Н. Андреева, Е.Л.Носенко, проте останні більше уваги приділяли дослідженню феномена емоційного інтелекту, хоча і вказують на існування емоційної компетентності як психологічного поняття. Саме тому, виникає необхідність детально зупинитися на розгляді теоретичного і емпіричного матеріалу щодо емоційного інтелекту та емоційної компетентності, ставшими досить популярними у 1990-ті роки і, завдяки цьому, по-новому поглянути на зміст емоційної сфери особистості.

Метою нашого дослідження є виявлення теоретичних та емпіричних проблемних аспектів вивчення емоційної компетентності особистості.

Як вказується, вперше термін "емоційний інтелект" почали використовувати Пітер Селовей та Джон Мейер у 1990 році. За іншими джерелами вперше про емоційний інтелект заговорив Рувен Бар-Он, ізраїльтянин американського походження, визнаний експертом в області емоційного інтелекту, ще у 1985 році. Проте, найбільше розповсюдження даний феномен отримав лише у 1995 році завдяки праці Данієля Гоулмана [4], яка зробила поняття емоційного інтелекту загальноприйнятим.

Джон Мейер та Пітер Селовей, як зауважує Г. Бреслав [3], в своїй роботі підкреслюють, що вплив емоційних явищ на пізнання регулюється та опосередковується особистістю, що вказує на наявність деякого комплексу індивідуальних здібностей чи рис, який відповідає за те, наскільки вплив емоційних явищ виявиться конструктивним чи деструктивним для поведінки людини.

Цей комплекс вони визначили як "емоційний інтелект", вказуючи на людей з розвинутим EI як про людей, які хвилюються не стільки про те, скільки вони досягнуть у своїй кар'єрі, скільки про те, наскільки вони в своїй кар'єрі будуть щасливими. До даного комплексу Мейер та Селовей включили: 1) оцінку і вміння виражати свої емоційні явища, а також невербальне сприйняття емоцій інших людей та емпатію; 2) саморегуляцію і регуляцію емоційних явищ інших людей; 3) використання емоційних явищ у плануванні, творчому мисленні, переносі уваги і мотивації. В подальшому Мейер та Селовей розглядають EI як риси загальних здібностей. Сама схема EI продовжувала розвиватися і стала чотирьохчленною:

- 1) Сприйняття та вираз емоцій (здатність ідентифікувати емоційні явища). Емоції є для нас сигналом про важливі події, які відбуваються у світі внутрішньому, чи зовнішньому. Важливо розуміти як свої емоції, так і емоції, які відчувають інші люди;

- 2) Посилення мислення за допомогою емоцій. Те, як ми себе відчуваємо, впливає на те, як ми мислимо та про що думаємо. Адже відомо, що емоційний настрій безпосередньо впливає на процес навчання. Людина краще засвоює той матеріал, який відповідає її настрою. Дана здібність допомагає нам зрозуміти, як можна думати більш ефективно, використовуючи емоції;

- 3) Розуміння емоцій. Емоції – це не випадкові події. Їх викликають певні причини, вони змінюються за певними правилами. Дана здібність відображає вміння визначити джерело емоцій, класифікувати емоції, розпізнати зв'язки між словами та емоціями, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, усвідомлювати переходи від однієї емоції до іншої та можливий подальший розвиток емоцій;

- 4) управління емоціями. Оскільки емоції містять інформацію та впливають на мислення, доречно приймати їх до уваги при побудові логічних ланцюгів, рішенні різ-

номанітних завдань, прийнятті рішень і виборі власної поведінки. Дана здатність відноситься до вміння використовувати інформацію, котру надають емоції, викликати емоції чи відгороджуватися від них в залежності від їх інформативності чи користі; управляти власними чи чужими емоціями. Як бачимо, в основі складових емоційного інтелекту переважають когнітивні здібності.

Інший підхід пропонує Рувен Бар-Он. Він визначає емоційний інтелект як набір некогнітивних здібностей, компетенцій чи навичок, котрі впливають на здатність людини справлятися із викликами та тиском зовнішнього середовища. Дослідник виділяє наступні складові EI: внутрішньоособистісна сфера – стосується нашої здатності розуміти себе та управляти собою (самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага, самореалізація); міжособистісна сфера – стосується наших суспільних навичок – здатності взаємодіяти та налагоджувати стосунки з іншими (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні відносини); сфера адаптивності – здатність бути гнучким та реалістичним і вирішувати проблеми по мірі їх виникнення (розуміння дійсності, гнучкість, вміння вирішувати проблеми); сфера вміння справлятися зі стресом – здатність витримувати стрес та контролювати свої імпульси (переносимість стресу, контроль над імпульсами); загальний настрій (оптимізм, щастя – здатність бути задоволеним життям, приносити задоволення собі та іншим, з ентузіазмом віддаватися захопленням). Можна сказати, що в даній моделі підкреслюються адаптивні моменти, адаптивні характеристики особистості.

Більш психологічно диференційовану модель емоційного інтелекту (EI) описав Данієль Гоулман, котрий наряду із поняттям EI почав використовувати поняття "емоційна компетентність".

Данієль Гоулман визначає емоційний інтелект як здатність усвідомлювати власні емоції та емоції інших, для того щоб мотивувати себе та інших та щоб вправно управляти емоціями наодинці та при взаємодії з іншими. В концепції Данієля Гоулмана підкреслюється, що EI є сукупністю різноманітних властивостей, серед яких самосвідомість, контроль, соціальна чутливість, управління стосунками. Самосвідомість включає емоційну самосвідомість та точну самооцінку. Люди із високою емоційною самосвідомістю прислухаються до своїх внутрішніх відчуттів та усвідомлюють вплив своїх почуттів на власні психологічні стани, а люди з високою самооцінкою звичайно знають про свої сильні сторони та усвідомлюють межі власних можливостей. До контролю, як складової EI, Данієль Гоулман включає впевненість в собі, співладання з емоціями, відкритість, адаптивність, волю до перемоги, ініціативність. Соціальна чутливість містить співпереживання, обізнаність, передбачливість. До вміння управляти відносинами відносять наступні характеристики особистості: одухотворення, здатність впливати на людей, самовдосконалення, вміння сприяти змінам, вміння урегульовувати конфлікти.

Джон Мейер відносить такі узагальнені визначення емоційного інтелекту до "змішаної моделі", тому що тут поєднані разом різноманітні характеристики особистості. Він відмічає, що популярна модель емоційного інтелекту містить в собі припущення про те, що можливо передбачати важливі життєві досягнення, використовуючи списки якостей, котрі, по-перше, значно відрізняються у різних авторів, по-друге, інколи досить далекі від понять "емоції" та "інтелект".

Наряду з поняттям емоційного інтелекту, Д.Гоулман вводить поняття емоційної компетентності. Розглядаючи поняття "емоційна компетентність", він виділяє дві складові такої: особистісна компетентність (в управлінні

собою), куди, в свою чергу входить ще три блоки (розуміння себе, саморегуляція та мотивація) та 12 включених до цих блоків елементів, і соціальна компетентність (у встановленні взаємовідносин), куди входить два блоки (емпатія та соціальні навички) та 13 включених до цих блоків елементів. Даний перелік робить модель ЕК Д.Гоулмана досить громіздкою та зменшує її диференціюючу здатність, через те що деякі елементи моделі взаємопов'язані, а деякі незалежні один від одного.

Якщо співставити три запропонованих розуміння емоційного інтелекту, можна побачити їх відмінність.

В концепціях Дж. Мейера і П.Селовея та Рувен Бар-Он останньою складовою в переліку є контроль, управління емоціями. У Даніеля Гоулмана складова контролю займає друге місце, розкриваючись потім в соціальній чутливості і в стосунках особистості, як з самою собою, так і з іншими людьми. Можливо існує зв'язок саме такої послідовності складових емоційного інтелекту і тим, що Д.Гоулман вводить ще одне поняття – емоційна компетентність.

Представимо ці складові емоційної компетентності (див.мал.1).

Як бачимо, серед блоків складових емоційної компетентності наявні такі як розуміння себе, своїх емоцій, емпатія, саморегуляція, що представлені і як складові

емоційного інтелекту у моделях Дж.Мейера і П.Селовея та Рувен Бар-Он. Лише мотивація як блок складової емоційної компетентності не відмічена у цих моделях. Тобто, можна припустити, що мотивація, як спрямована активність особистості є специфічною складовою емоційної компетентності на відміну від емоційного інтелекту і саме мотиваційний блок зумовив до виокремлення феномена емоційної компетентності.

Більш пізніми є дослідження емоційної компетентності Керолін Саарні, яка розглядає дане поняття як єдність трьох аспектів: "Я-ідентичності", характеру та історії розвитку особистості. К.Саарні представляє ЕК у вигляді набору з восьми видів здібностей чи вмінь: усвідомлення власних емоційних станів; здатність розпізнавати емоції інших людей; здатність використовувати словник емоцій та форми вираження, прийняті в даній культурі; здібність симпатичного та емпатичного включення в переживання інших людей;

здібність розуміти, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у самого індивіда, так і у інших людей; здібність справлятися зі своїми негативними переживаннями; усвідомлення того, що структура та характер взаємовідносин в значній мірі визначається тим, як емоції виражаються у взаємовідносинах; здібність бути емоційно адекватним.



Мал.1. Складові емоційної компетентності за Д.Гоулманом

При цьому К.Саарні відмічає, що всі ці здібності носять соціокультурний характер і даний список може бути невичерпним. Проте на сьогодні в основному вивчаються лише перші шість здібностей. Достатньо цікавим, на нашу думку, в моделі К.Саарні є аспект "Я-ідентичності". Він пов'язаний з самоповагою та самоактуалізацією особистості, бажанням людини стати тим, ким вона є, бути ідентичній собі, що передбачає обізнаність в собі, компетентність й мотивує, спрямовує на це активність особистості. Тобто, мова також йде про мотивацію, мотив самоактуалізації.

Підводячи підсумок до розгляду понять "емоційний інтелект" та "емоційна компетентність" слід сказати, що ЕК поняття більш нове та менш вивчене, ніж ЕІ. На нашу думку, високий показник емоційного інтелекту сам по собі може і не являтися надійним "пророком" успішності в роботі. Він слугує основою для компетенцій, які необхідні для досягнення успіху у всіх сферах життя. Саме тому, емоційна компетентність взаємопов'язана з ЕІ. Можливо, вони взаємообумовлюють одне одного, проникають одне в одного, мають спільні складові. До спільних складових ЕК і ЕІ відносяться: усвідомлення своїх почуттів та емоцій, управління своїми почуттями та емоціями, управління почуттями та емоціями інших людей, усвідомлення почуттів та емоцій інших людей.

За словником іншомовних слів, компетентність (від латинської *competere*) це є поінформованість, обізнаність. Тоді, емоційна компетентність буде розглядатись ніщо інше як "обізнаність в емоційному світі власному та інших людей". Така обізнаність вимагає наявності певних властивостей, чи скоріше здібностей, необхідних для успішної діяльності особистості та її розвитку.

Ціль ЕК – це перетворення та прогресивний розвиток емоційної сфери суб'єкта шляхом спонукання до емоційного самопізнання з метою самоудосконалення, самореалізації.

Виходячи із попередніх тверджень, емоційна компетентність виступає умовою успішності людини у всіх сферах життя. Ми припускаємо, що рівень емоційної компетентності проявляється в емоційних властивостях особистості і одночасно детермінується ними. Саме тому, на початковому етапі нашого дослідження, як пілотажного, ми намагаємося виявити особливості зв'язку емоційної компетентності із емоційними характеристиками особистості і припускаємо, що детермінантами емоційної компетентності особистості, тобто її обізнаності в своїй емоційній сфері, можуть виступати такі емоційні властивості як: емпатія та особистісна тривожність, що буде знаходити свій вираз у рівні самоактуалізації особистості.

Виходячи із новизни поняття та пов'язаною з цим складністю діагностики емоційної компетентності ми використали наступні методики:

- для визначення особливостей ЕІ – методики М.А.Манойлової та Н.Холла;
- для виміру особливостей емоційних властивостей – методику самооцінки емпатичних здібностей, методику рівня тривожності Ч.Д.Спілбергера;
- для визначення рівня самоактуалізації – опитувальник самоактуалізованої особистості Е.Шострома.

Методика діагностики емоційного інтелекту (МЕІ) М.А.Манойлової представляє собою опитувальник, який складається з 40 питань-тверджень. Піддослідному пропонується оцінити міру власної згоди з кожним твер-

дженням за 5-бальною шкалою. Опитувальник містить 4 субшкали та 3 інтегральні індекси: загальний рівень емоційного інтелекту, вираженість внутрішньоособистісного та міжособистісного аспектів EI. Виходячи із розуміння ЕК за Д.Гоулманом ми припускаємо, що індекси внутрішньоособистісного та міжособистісного аспектів можуть більш свідчити про емоційну компетентність. Тобто існує неоднорідність змістового наповнення індексів EI.

Тому для виміру емоційного інтелекту була запропонована ще одна методика. Методика на визначення рівня емоційного інтелекту Н.Холла, в якій розглядається EI як сукупність наступних здібностей: емоційна обізнаність, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Представляє собою опитувальник із 30 питань-тверджень. Піддослідному потрібно оцінити ступінь власної згоди з кожним твердженням за 6-бальною шкалою. Опитувальник містить 5 шкал, які відповідають складовим EI, по кожній з яких

підраховується загальний бал, вкінці отримуємо інтегральний рівень EI – сума усіх п'яти шкал.

Для виміру рівня емпатії, у нашому пілотажному дослідженні, ми використали методику самооцінки емпатичних здібностей, яка представлена у вигляді 33 питань-тверджень, піддослідному потрібно дати чітку відповідь так чи ні. Для того, щоб оцінити рівень особистісної тривоги піддослідним була запропонована шкала особистісної тривожності Ч.Д.Спілберґера – Ю.Л. Ханіна, представлена у вигляді 20 питань-тверджень. Для визначення рівня самоактуалізації піддослідним був запропонований також модифікований опитувальник самоактуалізованої особистості Е. Шострома (САМОАО), який вимірює загальний рівень самоактуалізації особистості.

В дослідженні прийняло участь 25 осіб, віком від 25 до 40 років. Для аналізу результатів використано математико-статистичні методи за програмою SPSS. Отримано наступні результати, які представлено в таблиці 1.

Таблиця 1. Взаємозв'язок показників емоційного інтелекту із емоційними та особистісними властивостями особистості

EI	Показник особистісної тривожності	Показник самоактуалізації
Інтегральний показник MEI (ЕК)	$r=0,499$ при $p<0,05$	$r=0,514$ при $p<0,05$
Інтегральний показник EI	$r=-0,769$ при $p<0,01$	$r=-0,420$ при $p>0,05$

Виявлено значимий позитивний зв'язок між інтегральним показником MEI (емоційної компетентності) та показником особистісної тривожності.

Це свідчить про те, що із зростанням рівня особистісної тривожності рівень емоційного інтелекту зростає. Особистісна тривожність як риса, властивість, диспозиція дає уявлення про індивідуальні відмінності у реагуванні на різноманітні стресори, а саме про відносно стійку схильність людини сприймати загрозу своєму "Я" у самих різноманітних ситуаціях.

Досить цікаві результати нам надала методика Н.Холла на визначення рівня емоційного інтелекту. Нами було виявлено значимий негативний зв'язок між інтегральним показником емоційного інтелекту та особистісною тривожністю.

Це свідчить про те, що із зростанням показника особистісної тривожності рівень емоційного інтелекту знижується. Як бачимо, ми отримали протилежні зв'язки між рівнем особистісної тривожності і показниками EI за двома різними методиками його визначення.

В методиці Н.Холла виділено показник, який відповідає емоційній обізнаності, що ми вважаємо важливою для ЕК, і який входить в інтегральний рівень EI. Цей показник негативно корелює з рівнем особистісної тривожності, водночас інтегральний показник EI за методикою М.А.Манойлової має позитивну кореляцію з рівнем особистісної тривожності. Ми припускаємо, що отримані інтегральні показники емоційного інтелекту за даними методиками мають різне змістове наповнення, що потребує додаткових теоретичних та емпіричних досліджень, для визначення методичного інструментарію у дослідженні ЕК.

Значимих кореляцій виявлено не було між рівнем емоційного інтелекту та показником емпатії особистості.

Проте був виявлений значимий позитивний зв'язок між інтегральним рівнем емоційного інтелекту за методикою М.А.Манойлової та рівнем самоактуалізації особистості.

Отже, підтвердилося наше припущення, по-перше, що в методиці М.А.Манойлової поруч із визначенням складових EI присутні складові ЕК, а, по-друге, що рівень емоційної компетентності може бути пов'язаний з рівнем самоактуалізації особистості.

Поняття самоактуалізації є синтетичним, воно включає в себе всебічний та неперервний розвиток творчого та духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття оточуючих, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери та духовного життя, високий рівень психічного здоров'я та моральності. А.Маслоу визначає самоактуалізацію як "...прагнення до самоздійснення, точніше, тенденцію актуалізувати те, що зберігається в якості потенцій. Дану тенденцію можна назвати прагненням людини стати тим, ким вона здатна стати".

Таким чином, фактор спрямованої активності особистості у всіх сферах буття, її спонукання та прагнення до самоактуалізації, можливо, відіграє роль головної "композиції" у розвитку емоційної компетентності людини, її здібностей усвідомлювати власні емоції та почуття, управляти власними емоціями та почуттями, усвідомлювати емоції та почуття інших людей та управляти останніми.

На основі результатів теоретичного та емпіричного аналізу можна зробити наступні висновки:

1. Серед теоретичних проблемних аспектів вивчення емоційної компетентності особистості виявлено такі як: пошук спільних та відмінних складових емоційного інтелекту і емоційної компетентності особистості та зв'язок останньої з мотивацією, самоактуалізацією особистості.

2. Результати емпіричного дослідження свідчать про наявність неоднозначного зв'язку показників EI за різними методиками з такою емоційною властивістю особистості, як рівнем її особистісної тривожності, що, на нашу думку, пов'язано з різним змістовим наповненням показника EI та змішуванням його складових зі складовими ЕК, тобто відсутністю змістової диференціації цих понять.

На майбутнє ми ставимо ціль детальніше дослідити феномен емоційної компетентності особистості, а саме його складових та детермінант і на основі отриманих матеріалів побудувати типологію емоційної компетентності особистості.

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57 – 65. 2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психоло-

гии. 2006. № 3. — С. 78 — 86. 3. Бреслав Г.М. Психология эмоций. — М.: Смысл; Издательский центр "Академия", 2007. — 544 с. (Психология для студента). 4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. — М.: Альпина

Бизнес Букс, 2005. 5. Носенко Е.Л. Коврига Н.В. Эмоционный интеллект: концептуализация феномену, основные функции: [Монография]. — К.: Вища школа, 2003. — 126 с.

Надійшла до редколегії 14.01.10

С. Васьківська, канд. психол. наук, доц.

ПОХОДЖЕННЯ НЕВРОТИЧНИХ РИС ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена механізмам раннього розвитку невротичних рис особистості, їх зв'язку з основними адаптивними прототипами поведінки, базовими матрицями народження та колом заміщення базових емоцій. Автор обґрунтовує необхідність психологічної допомоги особистості в асиміляції вроджених невротичних тенденцій.

This article is dedicated to the mechanism of early development of neurotic personality traits, their connection with the main adaptive behavior prototypes, basic matrices of birth and replacement circle of basic emotions. The author proves the necessity of psychological help in assimilation of innate neurotic tendencies.

В практиці психологічного консультування часто доводиться зустрічатися з проблемою асиміляції так званого темного боку особистості. К.Юнг та його послідовники неодноразово зауважували, що сучасна людина повинна усвідомлювати все зло, заключене в ній самій, свої невротичні тенденції, свою тінь. Однак інтегрувати людину з її невротичними рисами набагато складніше, ніж зорієнтувати в складній життєвій ситуації. Перед консультантом нерідко постає питання, як допомогти людині прийняти свою не завжди усвідомлювану сутність.

Метою даної статті є дослідження механізмів розвитку невротичних тенденцій особистості та пошук простих і доступних пояснень прояву тієї чи іншої невротичної риси.

Узагальнення відомих психологічних концепцій, на наш погляд, дозволяє по-іншому подивитись на приховану сутність людини. Почнемо з того, що американський вчений Р.А. Уілсон [7] вважає, що програми людської поведінки у вигляді електрохімічних зв'язків вводяться в мозок дискретно. Кожний набір програм складається ніби з чотирьох основних частин, що послідовно розгортаються в часі. Це насамперед: 1) генетичні імперативи, тобто абсолютно жорстко задані генні програми або інстинкти; далі 2) імпринти — більш-менш жорстко задані програми, які мозок генетично зобов'язаний приймати лише в певні моменти свого розвитку, що в етології відомі як моменти імпринтної чутливості; 3) кондиціонування — програми, що накладаються на імпринти. Вони задані менш жорстко і досить легко змінюються контркондиціонуванням. І нарешті 4) навчання — ще більш вільні і "м'які" програми, ніж кондиціонування.

Первинні імпринти завжди сильніші наступного кондиціонування чи навчання. Вони нагадують вид програмного забезпечення, який нерозривно злився з "апаратним забезпеченням", тобто тілесним носієм. Ця інформація ніби вкарбована в нейрони в момент їх особливий доступності й вразливості. Імпринти стають невід'ємною частиною індивідуальності. Вони встановлюють обмеження, в рамках яких відбувається все подальше життя особистості.

Вперше імпринти, що виникають у процесі народження, описав відомий американський психолог чеського походження Станіслав Гроф [1]. Він зауважив, що основу подальших психосоматичних порушень становлять стихійні енергії перинатального походження (пери (peri) — біля, навколо і натос (natalis) — той, що відноситься до народження). Характерні невротичні симптоми є похідними від фізіологічних реакцій, які складають процес народження. Підтвердження запропонованих гіпотез Гроф ілюструє ізоморфними процесови народження відчуттями з дорослого життя: обручевим головним болем, який з'являється при неврозах, суб'єктивним відчуттям нестачі кисню, що виникає при стресових переживаннях та інших симптомах, таких як біль у грудях, серцебиття, приливи крові, периферійна ішемія, м'язові напруження, судоми тощо.

Кожна фаза народження (амніотична єдність, перехід, прохід по родових шляхах та власне народження як результат і повна трансформація умов життя) залежно від її перебігу (гармонійний чи дисгармонійний), через відчуття комфорту та дискомфорту карбує перші нюанси інтенцій, які згодом проявляються у вигляді систем конденсованого досвіду (СКД). Дослідження змінених станів свідомості надали змогу С. Грофу вирізнити кілька гіпотетичних матриць, які керують процесом народження й належать до перинатального рівня несвідомого.

Перша БПМ (БПМ-1) або матриця наївності інтегрує досвід первинної біологічної єдності з материнським організмом, дає відчуття гармонії або деструкції, які в подальшому житті людини трактують як відчуття співпричетності чи відчуження, цілісності чи роздільності. Матриця жертви або БПМ-2, що відображає процес початку біологічного народження, провокує відчуття безвиході, катастрофізації або смирення, закладає інтенції пошукової діяльності або стагнації. Психопатологічні явища, пов'язані з цією матрицею, являть себе в ендогенній депресії, алкоголізмі, наркоманії, виразці шлунку та ін. БПМ-3, інакше матриця боротьби, характеризує другу стадію процесу пологів і формує здатність до активного подолання перешкод аби капітуляції. Гроф вважає, що за негативного перебігу вона залишає у спадок такі психопатологічні явища, як тривожна депресія, невроз нав'язливості, істерія, імпотенція і ригідність. БПМ-4 або матриця свободи є вивільненням через трансформацію переродження (символ птаха-фенікса, що згорає на попіл і відроджується з нього, або ящірки, яка задля росту скидає хвіст).

Характерно, що упродовж процесу пологів людина в стислому вигляді не лише проходить усі філогенетичні шаблі природного розвитку, а й ознайомлюється з широким палітрою психічних форм реагування, накопичених в філогенезі. Природні адаптаційні патерни незабаром (в соціогенезі) отримують особливий людський смисл, їх значення "відщепиться" від енергетичної першооснови й набуде модальності поведінки, з якою людині, тепер уже свідомо, прийдеться рахуватися.

Таким чином, зародження шаблонів реагування — стратегій характеру — виглядає як метафоричне розгортання індивідуального перинатального матриксу. В свій час Л.С.Виготський підкреслював, що "нижчі, старіші за розвитком центри і дуги (нервові. — С.В.), діючи, не просто відходять в бік з наступним розвитком вищих центрів, а працюють далі в союзі як підпорядковані інстанції під керівництвом вищих, в історії розвитку більш молодих центрів", тобто "у не порушеній нервовій системі їх зазвичай не можна визначити окремо". Аналогії в описі певних феноменів психічного життя щодо змістовних, функціональних та вікових особливостей, які спостерігаються в різних підходах (З.Фрейд, К.Юнг, Е.Еріксон, Л.Марчер та ін.) є переконливим свідченням

того, що основу описаних процесів дійсно становить одна й та сама матриця, якою не варто нехтувати.

Варто зауважити, що згідно концепції Л. Марчер [6], ранні фізичні обмеження та негативна емоційна стимуляція веде до того, що дитина ще в утробі відчуває відчуження, і з безвиході поринає в себе, відмовляється відчувати тіло, формує орієнтацію на ментальну структуру існування. В такий спосіб, психічний розвиток отримує два характерні прототипи, що передвизначають майбутню схильність до емоційного чи ментального реагування. Особистість, структура існування якої сформувалася таким чином, незабаром буде уникати тілесного або емоційного контакту з іншими. Вона переважно ідентифікуватиме саму себе з думками та усвідомленням і покладатиметься більше на голос розуму, логіки, ніж на почуття ("голос серця").

Якщо прототип передусе досвіду пологів, то, вірогідно, він впливає й на особливості кожного з наступних етапів розвитку трансперсонального досвіду. Визначаючись на етапах симбіозу (БПМ-1), катастрофізації (БПМ-2), боротьби (БПМ-3) та трансформації (БПМ-4), людська істота, що вже має специфіку в прояві експансії або блокуванні, формує вектор інтроверсії-екстраверсії, визначається з ієрархією природно закладених у ній ірраціональних (інтуїція, сенсорика) та раціональних (мислення, почуття) психологічних функцій (К.Юнг). Не виключено, що інтуїція як більш низький рівень освоєння світу є патерном реагування при злитті, сенсорика пробуджується на етапі катастрофізації, схильність до стенічного, раціонального допання труднощів закріплюється проживанням боротьби на другому етапі клінічних пологів, а чуттєва сфера починає розвиватися після народження.

В подальшому психологічні кліше, записані в *tabula rasa*, складають основу реагування і незабаром стають звичними способами переживання дійсності, а згодом лягають в основу характеру. У пологах схильність до акомодативного (орієнтація на дію) та асимілятивного (орієнтація на стан) реагування виявляється через такі психомоторні реакції, як напруження та розслаблення, пошмавлення та завмирання, прийняття та настороженість, активація та її блокування. Первинні моторні прояви супроводжуються певними емоційними реакціями, такими, як страх, гнів, інтерес, подив, нудьга, радість, відраза, довіра. Тісно переплетені з певним малюнком тілесного реагування, ці емоції на рівні тіла дуже добре диференціюються, за що й отримали назву базових, первинних. Більшість авторів вважають, що первинних емоцій небагато. Найчастіше приводять вісім базових емоцій, які можна ідентифікувати на всіх філогенетичних рівнях [8]. Засвоєні в пологах патерни тілесно-емоційного реагування надалі створюють фундамент для розвитку та специфікації всієї палітри складного емоційного життя людини. Пройшовши горнило заміщень і трансформацій¹, вони незабаром згуртуються навколо таких чотирьох фундаментальних тенденцій, як: орієнтація на акомодацию та автономність; орієнтація на конкуренцію та агресію; орієнтація на співпрацю та залежність; орієнтація на асиміляцію та тривогу, – та стануть основою вибору стратегічної системи ставлення до життя (кооперації – захисту, покори (асиміляції) – домінування (акомодативної)). У відомому тесті на визначення міжособистісних стосунків Т.Лірі позначив їх як: дружелюбна сила, ворожа сила, дружелюбна слабкість та ворожа

слабкість. Ці тенденції, на його думку, складають основу для формування основних типів темпераменту.

Характер (в перекладі з грецької – ознака, риса, особливість) часто називають "затриманим ростом". Затримка відбувається тому, що щось вже назріло, а умови виявились непридатними, не вистачило потрібних сигналів, підтримки та прихильності світу, не з'явилося упевненості чи повноти переживання, або ж інтенція, яку людина відправила світу була жорстко перервана, так і не отримавши шансу на повноцінний прояв. Так, зокрема, трапляється під час переривання потоку любові дитини до батьків (Б.Хелінгер) на ранніх етапах суб'єкт-об'єктних стосунків. Майже всі інтенції дитини в зв'язку з її незрілістю та природною для раннього віку безпорадністю проходять випробування таким блоком, як страх. Страх як захист, на жаль, є універсальним способом справлятися не тільки зі світом, але й з своїми переживаннями.

Ф. Ріман, аналізуючи страхи людини як необхідний атрибут життя та розвитку, осмислив ці глобальні тенденції у вигляді чотирьох видів імпульсів (страхів). Аналогічно тому, як налагоджується баланс між центробіжними та центророзбіжними силами, страхи, породжені напруженням між протилежними тенденціями, тримають людину у хиткому балансі внутрішніх інтенцій. Головні форми страхів за Ф.Ріманом такі: 1. Страх перед самовідчуженням, що переживається як втрата Я та залежність (тенденція самозбереження, самообособлення). 2. Страх перед самостановленням (стагнацією Я), що переживається як беззахисність та ізоляція (тенденція до самовіддачі та приналежності до загалу). Як бачимо, 1 і 2 тенденції створюють компліментарну пару доповнення та суперечності. 3. Страх перед змінами, що переживається як мінливість, тривога і невпевненість (прагнення постійності, стабільності, безпеки). 4. Страх перед необхідністю порушувати порядок, правила і закони, що переживається як інертність, приреченість і не-свобода (прагнення до змін, ризику, розвитку). Дві останні тенденції також є полярними та суперечливими.

Співвідношення зазначених тенденцій, вважає Ф.Ріман, створює чотири особистісні структури, які при загостренні відповідних акцентуацій формують чотири великі невротичні форми: шизотія, депресія, невроз нав'язливості (обсесія) та істерія. Якщо невротичні риси характеру (наприклад, перебільшена любов до порядку або тривожна сором'язливість) переживаються як складові власного душевного життя, то ситуація не виходить з під контролю, якщо ж невротичні симптоми (такі, як ірраціональні страхи, фобії, тощо) переживаються в душі особистості як чужі елементи, тоді говорять про розвиток психічного розладу.

Висловлені вище міркування дозволяють піти далі і диференціювати основні невротичні тенденції ще дрібніше. Зробити це можна, скориставшись ідеями психоеволюційної теорії емоцій Р.Плутчика [8]. Адже структури реагування, які виникають в момент пологів, не є ноу-хау лише перинатального періоду людини. Вони вибудовуються навколо окремих потреб та імпульсів природи, які пройшли довгий шлях еволюційного відбору. Ще до появи людини як виду філогенез відкрив типові патерни виживання в земних умовах та забезпечив їх певним рівнем психічного. Плутчик зазначає, що емоції – це ультраконсервативні поведінкові засоби адаптації, такі ж самі, як амінокислоти, ДНК і гени. Вони диференціюються залежно від реагування на жертву та хижака, добування їжі та заклик партнера протилежної статі для парування, ставлення до тих, хто турбується, і до тих, хто потребує турботи. Узагальнення основних

¹ Докладніше про це: Васильківська С.В. Основи індивідуального консультування. – Київ: Либідь. (в друці)

класів адаптивних прототипів поведінки дає вісім базових способів адаптації: 1) інкорпорація (прийняття їжі та інших необхідних подразників); 2) протекція (поведінка, що забезпечує уникнення загрози чи шкоди); 3) реінтеграція (бажання повернути втрачене, яким раніше володів); 4) відторгнення (позбавлення від непотрібного); 5) деструкція (руйнування перепон на шляху досягнення цілі); 6) орієнтація (інтрига новизни та невизначеності, очікування); 7) відтворення (репродукція та збереження контактів); 8) дослідження – функція, що забезпечує знання навколишнього середовища. За законом резонансного збудження ще ненароджена дитина вже "знає" про них, бо несе в собі цей емоційний подарунок пращурів. Індивідуальна своєрідність спадку деякою мірою визначається генним набором, та процесом долання труднощів, які супроводжують пологи та ранній розвиток.

Справа в тому, що паралельно з успадкуванням природних адаптивних стратегій виживання людина для успішного пристосування до потенційно загрозливого середовища відразу нарабляє способи обробки та накопичення інформації про своє середовище. Нароблені когніції мають забезпечити доцільність та адекватність поведінки. Однак гармонійне функціонування інтелекту можливе тільки в емоційно нейтральних ситуаціях. Емоційно напружені ситуації провокують зростання емоцій і когніцій у когнітивно-афективні патерни реагування, які спричиняють викривлення інформації про світ. Суб'єктивне викривлення сприйняття реальності класифікують у кілька груп. Небажаної інформації можна уникати, її можна викривляти, деформувати, узагальнювати, або взагалі не брати до уваги. Міллер описує вісім процесів пристосування до інформаційних переважань: випущення, помилки, відсів, абстрагування, поділ на декілька каналів, відкладання на потім, уникання та розбиття на частини. Ці та інші особливості опрацювання інформації лягають в основу формування психологічних захистів як спеціальних регулятивних систем стабілізації особистості.

В зв'язку з складністю психічної організації людина використовує захист не тільки як можливість справлятися зі світом – розвивати інтелект, а й як спосіб управляти своїми переживаннями. Захисне функціонування актуалізується там, де істота не хоче стикатися з болючим переживанням. Геніальний здогад З.Фрейда щодо механізмів психологічного захисту, пояснює, як під дією цих механізмів емоції, що обслуговують базові адаптивні прототипи реагування, перероджуються в невротичні форми, які й створюють протооснову для індивідуальних переживань людини.

Психологічний захист є плацдармом для розвитку невротизації. В широкому значенні термін "психологічний захист" застосовують для позначення будь-якої поведінки, що допомагає усунути психологічний дискомфорт, у вузькому – під функцією психологічного захисту розуміють механізми охорони (відгороджування) сфери свідомості від негативних, травмуючих особистість переживань. Утеча від непродуктивно та нерационально розв'язаних суперечностей між собою та значущими сторонами дійсності, фруструє, спричиняє до

болісних та нав'язливих переживань недосягнення успіху, створює відчутті для організму напруження, які надалі розвиваються в нервово-психічні розлади, тобто неврози. К.Юнг писав, що сам по собі невроз краще визначати як спробу уникнути необхідного страждання.

Виникнення невротичного реагування не може бути лише негативним явищем, адже негативного досвіду як такого в природі просто не існує. Головна інтенція природи – розвиток, а невроз свого роду зупинка, стагнація в розвитку, в якій заковано певний прихований сенс. (Сенс пролягає в тому, щоб через підвищення чутливості скоріше відчуті правильний напрям розвитку). "Боротьбу невротика з самим собою" варто розуміти як спробу адаптуватися способом, що раніше, можливо, і був адекватним, але тепер застарів, тобто як певну психологічну незрілість. Коли людина прив'язана до свого уявлення про себе та життя, вона втрачає можливість рухатися, відчувати "шепіт зірок", який створює реальний потік життя. Страждання виникають від енергозатрат на опір, тобто психологічний захист від травматичної рефлексії (відчуження власних інтенцій), або ж перевищеного бажання контролювати те, що не підконтрольно.

Однак в процесі розвитку людина завжди має вибір: сублімувати ті енергії, які вносить спадковість та інстинктивна архетипічна процесуальність, чи вдатися до реактивного реагування, що, закріплюючись, призводить до особистісних розладів. Якщо в першому варіанті людина відповідно до власних цілей вільно розпоряджається інстинктивною енергією, то в другому – енергія постійно стримується, придушується. У настановах з'являється уникання (фобія), страх залишитись без засобів до існування (тривожність, депресія), відволікання, ригідність, бездіяльність, підозріливість (параноїальність), страх не домогтись свого (збудливість, агресія), імпульсивність, безвідповідальність (психопатичність, нарцисизм), контроль (обсесивність, компульсивність), недовіра до себе та інших (реактивні утворення).

Перебуваючи в постійному "використанні", захисні механізми перестають бути специфічними і застосовуються по відношенню до всіх ситуацій життя. Реактивні риси заганяють людину у глуху "оборону", формують "тілесний" та характерологічний панцир (В.Райх). Характерологічний панцир посилює Его, але послаблює тиск внутрішніх інтенцій та імпульсів. У той же час він ізолює індивіда від зовнішніх впливів і робить його менш сприйнятливим по відношенню до навчання та розвитку.

Аналіз описаних механізмів ще раз доводить, що так звані генетичні типи характеру мають процесуальну природу, а клінічні психопатологічні розлади виникають та розвиваються при посиленні та пролонгації відповідних патопсихологічних станів: істеричного, обсесивного, фобічного, шизоїдного, маячного, депресивного, маніакального, асоціально-збудливого тощо. (Інформації щодо реорганізації базових патернів реагування представлена нижче в таблиці). Приведене узагальнення дозволяє консультанту не тільки краще діагностувати характер психологічних проблем людини, але й допомогти їй асимілювати невротичні патерни, що змушують страждати.

Таблиця 1. Базові патерни реагування та їх похідні

№№ БПМ	Біорегулятивні процеси та поведінка	Емоція та її соціалізована форма	Психологічний захист	Адаптивна функція	Поведінка	Розлад
11 2	Інкорпорація Прийняття турбота	Довіра Почуття неповноцінності	Заперечення цінка відсутня	Афіліція	Експресивна прив'язаність	Істероїдність
	Уникання. Відступ. Втеча	Страх, жах, пересторога. Сором	Репресія, Витіснення. "Мені це не знайоме"	Пасивна агресія	Самозбереження	Тривожність. Фобічність
22	Роз'єднання Дистрес. Клич про допомогу	Нудьга, печаль, сум, страх, Неповноцінність	Компенсація "Зате я...", "Коли-небудь я..."	Воз'єднання реінтеграція	Ігнорування	Депресивність
	Відділення. Відкидання Блювота	Відраза, неприйняття. Зневаження, погорда. Страх самонеприйняття	Проекція. "Всі люди грішні"	Відторгнення	Підозрілість, ворожість	Паранойяльність
33	Наближення. Атака. Напад	Гнів, злість, дратівливість. Страх та сором помста	Заміщення. "Ось хто у всьому винен"	Руйнація, експансія	Активна агресія	Агресивність
	Орієнтування Насторожене завмирання Запинка	Подив, відволікання надія. Страх самостійності та ініціативи, вина	Регресія "Ви повинні допомогти"	Орієнтація	Імпульсивність Неконтрольованість	Нестійкість Психопатія
44	Об'єднання Парування	Радість Страх та сором	Реактивне утворення. "Це неподобство"	Відтворення	Комунікативність	Маніакальність
	Розвідка. Контроль	Інтерес, пильність, антиципація. Розгубленість, вина	Раціоналізація, інтелектуалізація. "Все можна пояснити..."	Дослідження	Контроль	Нав'язливість

Переживання підходить особистості "як ключ до замка". Трансформації, що відбулися з емоційним реагуванням в пренатальний період і в процесі пологів, відбуваються в душі людини у вигляді схеми, фіксованого первинного сценарію. Це можуть бути малоусвідомлені персеверативні настанови на кшталт: "У мене все відбувається неправильно", "Мені треба боротися, щоб вижити", "Це ніколи не завершиться", "Зі мною ніколи цього (наприклад, щастя) не станеться", "Я ходжу по колу", "Я не розумію, що відбувається" тощо. Повторення таких патернів у перші місяці життя та дитинства веде до того, що вони фіксуються і, таким чином, сценарій народження поступово стає сценарієм життя. Такі настанови псують життя та заважають людям реалізувати той потенціал, яким вони володіють.

На основі первинного особистісного реагування в процесі кондиціонування та навчання формуються вторинні та третинні риси (рефлексія, самооформлення) особистості (Л.С.Виготський). Вони реалізуються через модифікацію та заміщення базових первинних емоцій. Щоправда, видиме емоційне реагування, з набором таких "соціалізованих" переживань, як образа (агресія на інших), вина (агресія на себе), заздрість все одно залишається лише "верхівкою айсбергу". В глибині ж таїться те ж саме архаїчне природне реагування, яке, вириваючись інколи, дуже фруструє господаря.

Пройшовши соціокультурну трансформацію, архаїчні спонуки обертаються для людини суперечливими тенденціями, які блокують діяльність, призводять до душевних страждань. Наприклад, базова емоція страху нерідко модифікується в сором'язливість, бездіяльність, образу, вину, злостивість. Їх людині визнати в своєму характері набагато легше, ніж сам страх. А надмірну відповідальність, яка в ґенезі має той самий переляк, узагалі вважають чесною, яка подеколи тихо "вбиває", якщо не саму людину, то її повноцінне життя. Таким чином, емоції, які мають забезпечити організм енергією для взаємодії зі світом, трансформуються в сурогат, що має радше ауторуйнівне, ніж творчо-діяльнісне спрямування.

В педагогіці ще й сьогодні побутує думка, що невротичне реагування як зафіксований механізм хворобли-

вого сприйняття і переробки життєвих труднощів у ґенезісі обов'язково має неправильне виховання, що послаблює здатність дитини гальмувати свої бажання (істерія), стимулює і потурає нездоровим устремлінням до особистого успіху без урахування сил і можливостей (неврастенічний конфлікт), провокує суперечливі вимоги, які підривають віру дитини в себе (обсесивно-психастенічні розлади), що в свою чергу сприяє формуванню комплексу неповноцінності, суперечливого ставлення до життя та відриву від реальності. Ми в даній статті захищаємо дещо іншу точку зору. Мова йде не стільки про корекцію сформованих патернів реагування (ці процеси є необоротними), скільки про асиміляцію та усвідомлення імпринтованих структур. Запорукою успіху у справі компенсації невротичних переживань є скоріше формування більш високого рівня функціональної організації особистості: людина має володіти таким психологічним потенціалом, який допоміг би їй прийняти себе такою, якою її створила природа, знати як долати внутрішню суперечливість та використати дані їй природні енергії на благо собі та іншим.

П.Тіллх, який зауважив, що "невроз – це спосіб уникнути неіснування. Уникаючи існування". Невротична людина припускається надмірного впливу стандартів і норм суспільства на себе і своє формування. Маючи унікальні потреби, що відрізняють її від інших, вона не здатна зрозуміти, де має пролягати межа між своїм і чужим, не розуміє, яка з її потреб домінує. За нав'язаною ззовні дисоціацією криється "переживування" травматичного досвіду, активізація комплексів, інфантильні нахили. Тому розрізняючи тип як сутність і тип як існування (екзистенцію), зауважимо: характер як статичний, константний бік внутрішньої структури людини, реалізується у просторі і часі як функціонально-динамічний аспект реальності, а тому, усвідомлюючись, він може бути психотерапевтично виправленим або хоча б особистісно скомпенсованим.

Висновки: представлене вище теоретичне дослідження допомагає спростувати ідею фатальної залежності людини від власної природи, дозволяє психологу краще зрозуміти сутність невротичного реагування, а відтак, зорієнтувавшись на витоки невротичних тенден-

цій, краще інтерпретувати вчинки людини, адаптувати її до її власного реагування. Така постановка питання підвищує ефективність психотерапевтичної допомоги, адже ще О.Лоуен зазначив, що реальний успіх терапії неможливий, якщо клієнт усвідомлює свій характер як своє "Я" і не розуміє, що він є базовим порушенням, лише способом невротичного переживання свого "Я".

1. Гроф С. За пределами мозга: Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. – М.: 1992. 2. Курц Р. Телесно-ориентированная психотерапия: Метод Хакоми. – М., 2004. 3. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. – СПб., 1994. 4. Римап Ф. Основные формы страха. – М., 2000. 5. Романова Е.С., Гребеников Л.Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – М., 1996. 6. Тимошенко Г.В., Леоненко Е.А. Работа с телом в психотерапии: Практическое руководство. – М., 2006. 7. Уилсон Р. А. Психология эволюции. – К., 2002. 8. Plutchik, R. The Emotions: Facts, Theories and a New Model. – New York., 1962.

Надійшла до редколегії 14.01.10

В. Заболотна, канд. філос. наук, асист.

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ КОГНІТИВНИХ СТРУКТУР ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ЕТИКИ

Констатація присутності в українському суспільстві масової моральної аномії як негативного явища спрямовує на більш поглиблене вивчення психологічних процесів прийняття людиною ціннісно-нормативних настанов, які обумовлюють наявність соціально-типової поведінки. Проблема, пов'язана з вивченням ціннісних орієнтацій стає дуже важливою для організаційної психології і в теоретичному, і в прикладному сенсі. Стаття розглядає ціннісні засади поведінки людей та проголошує потребу в нових ціннісних орієнтирах.

In the Ukrainian society mass moral anomaly exists as a negative phenomenon. The statement of its existence directs researchers on deeper studying of the psychological processes of individual acceptance of values and norms, which influence social typical behavior. The inquiry, which connects with value orientation studying, becomes crucial for the organizational psychology. The article overviewed the value bases of human behavior and claim the need for new values.

Останніми десятиріччями суспільства в усьому світі охоплені масовою моральною аномією. Виходячи з того, що соціально-типова поведінка обумовлена прийняттям людиною певних ціннісно-нормативних настанов, вивчення цієї проблематики потенційно перспективне для розробок пов'язаних з організаційною поведінкою та управлінням персоналом. Актуальність даного дослідження постає дуже гостро саме виходячи з української специфіки. Розуміння формування ієрархії цінностей в сучасних умовах на Україні незаперечно буде сприяти створенню більш дієвих методів управління персоналом (відбору персоналу, управління конфліктами, мотивування, побудови ефективного інформаційно-ділового обміну, стрес-менеджменту та інш.)

Метою даної роботи було виявлення ціннісних засад поведінки людей в умовах організації та висвітлення специфічних моментів українського ведення бізнесу з точки зору бізнес-етики.

Система універсальних моральних цінностей реалізується практично у сфері моральнісної культури і є основним елементом її спадковості. Із цього можна вивести положення про об'єктивно-суб'єктивний спосіб існування цінностей, які, хоча й створені людиною, об'єктивуються в дійсності та існують в культурі досить реально. Як елемент культури цінності слугують людині задля набуття сенсу його людського існування й одночасно людина слугує цінностям, реалізує їх, удосконалює та створює нові.

Особистість, існуючі в суспільстві, приймає в процесі соціалізації та виховання деякі обов'язкові в ньому системи цінностей. Свідомо або несвідомо вона обирає та реалізує у своєму житті певну їх ієрархію, обираючи від ґрунтового та найбільш драматичного вибору між добром та злом, між цінністю та антицінністю. "Моральні цінності, що стверджуються суспільством в їх символічному знаковому вигляді виступають орієнтирами функціонуєючої індивідуальної свідомості. "Вищі" цінності соціальної сфери через засвоєння людиною (в поведінці та адаптації) перетворюються у "внутрішні", стають змістом моральнісної свідомості особистості. У той же час народжені в глибинах моральнісної свідомості нові цінності поступово об'єктивуються в системі суспільних відносин" [3, 248]. Від системи або ієрархії цінностей, акцептованих особистістю або представлених через суспільні групи, залежить визнання та обґрунтування моральнісних норм разом із сформованими на їх

основі оцінками, точками зору, а також організація моральних санкцій. Таким чином, цінності стають не тільки елементом суспільної та індивідуальної моральнісної свідомості, але є також двигуном людських прагнень, чинником їх поведінки та фактором, що регулює суспільні відносини.

Можна прийняти положення, яке стверджує наступне: загальнолюдська, безумовна система гуманістичних цінностей, представляє собою у певному сенсі загальну та незмінну частину різних філософських систем, що існують в культурі. Ці системи відображені в суспільній свідомості у вигляді загальної ієрархії цінностей, яка вказує основні напрями у створенні ідеалу, що пропагується в суспільстві.

Суспільна практика, виявом якої, серед інших складових, є реальна моральність суспільної групи або особистості, вказує (крім інших функцій, які вона виконує) на рівень відповідності конкретної суспільної поведінки тому ідеалу, що функціонує в цьому суспільстві. Ціннісна орієнтація, яка обумовлює людську поведінку, може співпадати із суспільно визнаною ієрархією цінностей, яка існує в культурі, а може і не співпадати.

Вивчення неспівпадіння між належним та сущим здійснюється перш за все в соціології моралі та суспільній психології. На ґрунті цих наук також здійснюється спроба з'ясувати існування залежності між ціннісною орієнтацією, моральною свідомістю та людською поведінкою.

Закладена в рамки певної аксіологічної системи ієрархія цінностей, що відображена в культурі даного суспільства, складає основу загальної моделі належного. Ця модель заключається в моральнісній культурі даного суспільства або суспільної групи. Вона змінюється разом із змінами аксіологічної системи, із якої вона виводиться.

Усвідомлення того, що можна назвати мораллю як ідеалом, пов'язано одночасно із усвідомленням аксіологічної системи; людина знає цю систему та розуміє, чому побудована на його основі система належного є такою, а не іншою. Частіше за все, водночас, особистість не до кінця усвідомлює ані процедуру виникнення цієї системи, ані її наслідки, ані рівень складності змісту, який в ній закладений. У свою чергу, особистість також не усвідомлює причин існування певних норм, оцінок разом із іншими елементами моральнісної культури, які повинні бути зразком для її вчинку.

Щоб ці моделі, які існують у моральній культурі, зробити доступними широким суспільним групам, різноманітні інститути, такі, як школа, церква та інші, впроваджують так звану "пропагандуєму модель моралі". Часто вона приймає вигляд особистих прикладів, входить до складу ідеалу виховання, пристосована до актуальної ситуації та суспільних потреб. Модель моралі, що пропагується, не являє собою повністю адекватного відображення моральної культури, вона виступає спрощеною, а також її характеризує велика змінність та пластичність. В залежності від суспільних запитів певних інститутів (наприклад влади) дещо у змісті моралі як ідеології замовчується, пропускається, в той час як інше підкреслюється, виокремлюється. Це немов би другий етап, під час якого будь-яка теоретична аксіологічна система змінюється у відповідності із практичними потребами. Вони стосуються в цьому випадку системи, що регулює суспільну поведінку груп та окремих особистостей, або власне реальної моральності.

Система, що пропагується, ієрархія цінностей та зразки моральної поведінки у більш менш усвідомленій формі спостерігаються та відбираються людьми. В цьому процесі відбувається новий відбір цінностей, у залежності від життєвого досвіду індивіду; особистість у відповідності з ним може приймати або не приймати цінності. Якщо вони будуть признані та прийняті несвідомо (як це, наприклад, відбувається в дитинстві) або признані та прийняті в процесі роздумів, то саме тоді створюється структура ціннісних орієнтацій, що складає один з найважливіших елементів особистості.

Така структура цінностей або зразків моральної поведінки, що є прийнятною людиною, складає той критерій за яким здійснюється оцінювання поведінки інших людей та своєї власної. Прийняття людиною даної системи та ієрархії цінностей може проходити на різних рівнях свідомості. Це обумовлено, щонайменше, двома причинами: по-перше, приймаючи до уваги зовнішні санкції (встановлені, що суворі, різкі, категоричні санкції не сприяють прийняттю моделі, що пропагується) і по-друге, на основі особистих внутрішніх переконань в обґрунтованості такої ієрархії.

Прийнята особистістю структура цінностей або зразків моральної поведінки представляє собою певну ідеальну ієрархію, яку особистість хотіла б реалізувати у своїй поведінці і з якою себе ідентифікує. Буває, водночас, і так, що прийнята структура у випадку оцінки інших людей відрізняється від тієї структури, яка є критерієм власної поведінки.

В.А.Лефевр алгебраїчно вираховує наявність двох різних оціночних логік, які не контролюються свідомо і у разі соціального закріплення першої чи другої як переважної в межах певної спільноти створює масову установку на певний тип моральної системи. Наявність двох різних систем оцінки доведена не тільки теоретично, але й підтверджена експериментальними дослідженнями.

І в першій, і в другій системі оцінок складаються різні моделі співвідношення психологічної потреби в об'єднуючих чи роз'єднуючих процесах. В першій системі поєднання речей, які мають протилежну оцінку, сприймається негативно, а роз'єднання – позитивно. В другій системі допускається поєднання поганого і хорошого та воно сприймається позитивно, а роз'єднання – негативно.

Перша система дає більш високий статус суб'єкта і його уяви про себе, але дещо погіршується образ ситуації в цілому; в другій системі статус суб'єкта і його уява про себе буде дещо нижчим, а образ ситуації буде вищим. В першій системі віддається перевага поєднанню та компромісу, а в другій – роз'єднанню та конфронтації.

Цей підхід був протестований автором на український студентський молоді десяти років тому, що дозволяє зробити певні висновки стосовно того, до якої моральної системи тяжіє найбільш продуктивний прошарок сучасного працездатного українського населення. Подальші дослідження у цьому напрямі мають безперечно велике значення для побудови відповідної системи управління персоналом (власне його психологічної складової) саме українських працівників. Автор стверджує, що моделі та теорії, розроблені та протестовані в переважній більшості на Заході не відповідають українському менталітету та саме через не дають очікуваного ефекту. Врахування української специфіки під час розробки систем управління персоналом у вітчизняних організаціях більше нагадує метод спроб та помилок. І хоча в Україні (особливо в столиці) існують значні напрацювання з цього приводу, більш ґрунтовні теоретичні дослідження дадуть незаперечно більш успішну можливість побудови відповідної масовій моральній свідомості систему управління персоналом. Виходячи з того, що особистість може змінювати прийняті структури цінностей, щоб реалізовувати їх у дійсності, розуміння недоліків другої оціночної системи дає можливість коригувати поведінку робітників у більш продуктивному напрямі.

Багаточисельні спостереження Лефевра і його співробітників, опитування, проведені В. Лефевр та Ю. Шрейдером серед американців та емігрантів із СРСР, а також аналіз художньої та політичної літератури дає можливість стверджувати, що модель оціночної діяльності, закріплена через систему цілеспрямованого соціального впливу, дуже глибоко проникає в структуру особистості і має масовий характер. Тобто, навіть люди, емігранти, які не вважали себе типовими радянськими людьми давали типово "наші" відповіді на опитуванні.

Більшість американців негативно оцінювали комбінацію добра і зла та позитивно їх роз'єднання, в той час, як більшість наших громадян – навпаки: позитивно оцінює поєднання добра і зла та негативно їх розділення. На анкету, яка виявляла схильність до компромісної або конфронтаційної поведінки, більшість американців схвалила поведінку тих особистостей, які пішли на компроміс, а більшість наших співвітчизників схвалює безкомпромисну поведінку. Таким чином, були отримані експериментальні підтвердження правильності передбаченої моделі: в культурних спільнотах, де більшість особистостей негативно оцінює поєднання добра і зла, перевага віддається особистості, яка орієнтована на компроміс (американці), а в тих спільнотах, в яких поєднання добра і зла оцінюється позитивно, перевага віддається особистості з безкомпромисною поведінкою (вітчизняне виховання).

В сучасній теорії конфлікту домінує стратегічний підхід. Ідеальним, зазвичай вважається співробітництво. Саме тому ідея збільшення "пирогу", на противагу його розподілу, пропагується на більшості програм з конфлікт менеджменту. Проте в бізнес ситуаціях людина завжди розглядається як "гравець", мета якого спрямовувати власні зусилля на максимізацію виграшу. Саме максимізація власних виграшів (індивідуальних або власної організації, якщо людина прагне до ототожнення себе з цією групою) призводить до сумно відомих соціальних дилем (дилема в'язня, дилема суспільних вигонів), які призводять на сьогодні до катастрофічних наслідків, але які так важко врегульовувати, навіть розуміючи чим це скінчиться.

Психологічні аспекти поведінки гравця розглядаються через сприйняття ними зовнішньої ситуації. Проте для аналізу реальних ситуацій важливо враховувати й

той рівень переважання рефлексивного оцінювання, який має суцільно внутрішні чинники. Наприклад, окрім стратегічного аспекту в ситуації організаційного або міжнародного конфлікту кожна сторона бажає покращити свій образ у власних очах та в очах інших, що є фактором, який не можна пояснити в рамках лише теоретиків підходу до вирішення конфлікту як до гри. Конфлікт має тенденцію до самовирішення, якщо обидві сторони належать до першої системи. Їх самооцінка зростає, коли вони знаходять компроміс. У той же час, якщо обидві сторони належать до другої оціночної рефлексивної системи, конфлікт має тенденцію до наростання. Більш того, соціальне домінування другої системи може призводити до нищівних наслідків, оскільки в ній не існує процедури вирішення конфлікту, що зберігає гідність обох сторін. Яскравим прикладом руйнівних процесів такого домінування є процеси, що відбуваються на сучасній політичній арені України і в українському бізнесі. Політики не визнають спільної відповідальності за економічну ситуацію, що склалась в незалежній Україні і можливість кооперуватись і поважати опонентів у пошуках виходу з кризи. Вищий менеджмент бізнесу (особливо великого), натомість, отримавши у власність перерозподілене майно колишньої радянської України не ототожнює себе (оскільки для нас більш характерна незалежна Я-структура особистості і власність не є безпосередньо створеною) із своїм бізнесом/підприємством/виробництвом, а отже багато рішень приймається виходячи із свого виграшу, своєї перемоги.

Вищий управлінський персонал в нашій країні знаходиться переважно на першій стадії конвенційної моралі (за Л.Кольбергом). Переростання соціально-психологічних основ співпраці у груповий егоїзм є дуже характерним явищем для виробничих відносин в Україні. Моделі рефлексивної структури надають можливості передбачити статистичні властивості виборів. На нашу думку, ми маємо всі підстави вважати таку модель рефлексії не як часткову стосовно того чи іншого аспекту людської психіки, а як досить фундаментальну для соціально-психологічних досліджень масової моральної свідомості. Переважання орієнтації на конфліктне вирішення протиріч призводить до фатальних наслідків і на державному рівні в Україні, і на рівні організаційної діяльності.

Найбільш суттєвою рисою соціального світу людини є нормативна характеристика об'єктивної реальності, в межах якої вона розгортає свою життєдіяльність. Належне, нормативне є тією діяльністю, яка відбивається у свідомості, пізнається людиною, реалізується в змісті її мотивацій, що призводить до конкретних форм поведінки і діяльності. Суспільству в цілому і всім соціальним групам необхідні норми, що регулюють, співвідносять поведінку людей з тими чи іншими абсолютними утвореннями. В системі макросоціальних норм (політичних, правових, релігійних, моральних та інш.) моральні норми найвиразніше пов'язані з "абсолютом", виражають абсолютні принципи, еталони, ідеали.

В сучасних складних постіндустріальних суспільствах різко зросла потреба в нових ціннісних орієнтирах, ускладнилися моральні критерії оцінки людських дій в різних системах. Поряд з проголошенням необхідності створення макроетики, загальнозначущих універсальних цінностей (Ю.Хабермас, К.-О.Апель, В.Кульман, Х.Ебелінг та інш.) посилюється тенденція повороту до непересічних традиційних основ національно-культурного буття (західний неоконсерватизм, ідеологія українського духовного відродження тощо). В українському суспільстві ці процеси протікають на фоні специфічних умов нестабільної економіки та політики. Соціально-психологічний аналіз масових оцінок, вивчення цінніс-

них уподобань українських працівників є дуже важливим і для наукового узагальнення, і для прогнозування досить нетипових для західних країн процесів і явищ, що характерні лише для сучасного українського суспільства. При цьому необхідно враховувати об'єктивну складність морально-психологічної стабілізації в країні, яка обтяжена суттєвими кризовими явищами та специфічними умовами попередньої історичної долі. Прагнення до відкритого суспільства призводить до дуже вільного трактування його характерних особливостей, таких як відносно вільна нормативна структура суспільства, ціннісний плюралізм та моральна аномія.

Поняття "аномія" було введено в соціологію Е.Дюркгеймом. В своїх теоретичних працях Р.К.Мертон визначає "аномію" як результат недостатньої злагоди, конфлікту між різними елементами ціннісно-нормативної системи суспільства, між загальними цілями, що стали культурними приписами і конституційно-законними засобами їх досягнення. В контексті такого розуміння аномії виникає можливість соціально-психологічного та організаційно-психологічного аналізу цілого ряду процесів у масовій свідомості та поведінці, розуміння яких має суттєве значення для ефективного соціального та організаційного управління з урахуванням саморегулятивних продуктивних можливостей моральної свідомості різних соціальних груп.

На відміну від явища соціальної аномії, характерного для західних, постіндустріальних країн, яке не є виключно негативним, наявність двох факторів обумовлює виникнення та прогресування масової моральної аномії як деструктивного процесу в Україні: по-перше, це наявність кризи на всіх рівнях соціальної системи; по-друге, вихід із кризи неможливий в межах старого устрою життя, а лише можливий шляхом повної зміни основних засад соціального функціонування.

Якщо використання авторитарних чи тоталітарних методів виходу з кризи не приймається суспільством, то проблема відновлення соціально-психологічної єдності суспільства, колективної самоідентифікації, ефективних ціннісних орієнтацій без неординарних рішень, науково обґрунтованих і професійно здійснених, є досить проблематичною на довгий період. Прикладів досить довгого збереження стану високого рівня злочинності та аморалізму дуже багато в країнах Латинської Америки, Африки та Азії.

Сучасне суспільство має певні визначені очікування від бізнесу, які бізнес не завжди виправдовує. Традиційно існує переконання, що єдине, з чим пов'язані менеджери, – це економічні цілі організацій, проте сучасний погляд включає ще й деяку відповідальність перед соціумом, тобто менеджери мають справу ще й із соціальними цілями. Поєднання соціальних та економічних цілей є дилемою для бізнес-менеджерів, тому що на рівні буденного досвіду не завжди зрозуміло, яке існує взаємовідношення між соціальною відповідальністю та прибутком. Сучасний менеджер сьогодні має слідувати за тим, наскільки добре бізнес поєднується із соціальними цілями. Менеджмент все більше і більше має справу із моральним вибором, що є морально вірним, а що – ні.

В економіці західних країн запроваджується культура морального стимулювання праці, яка закладає підвалини співдружності, що зумовлює загальність, урегульовану моральними нормами. Навіть якщо суспільство і бачить виробничу систему бізнесу як природний і законний механізм для впровадження більшості та послуг, все одно існує її постійна критика. Критика бізнесу незлічена і виходить вона від різноманітних джерел (stakeholders). Необхідність відповідати на неї, і успішно, стала важливим завданням менеджерів. Бізнес сти-

кається з критикою державних службовців та політиків, громадських активістів та захисників оточуючого середовища, профспілок, університетів або мас-медіа. Бізнес звинувачують в пограбуванні природних ресурсів, в забрудненні оточуючого середовища, в занадто близькому об'єднанні з державними структурами і, внаслідок цього, в набуванні влади для обслуговування власних інтересів, в нерівноцінному та неадекватному розгляді працівників та задіяні їх для роботи на небезпечних та шкідливих для здоров'я виробництва або в ринково необхідних товарах для споживачів.

Сучасна етика бізнесу формулює основні цілі все-світньої, основаної на співучасті економічної системи на базі відкритого конструктивного діалогу між різними країнами, що є особливо важливим в умовах сучасної глобальної економічної кризи. Для України включення у вирішення цих глобальних завдань поєднується з необхідністю оволодівати етикою бізнесу в межах національної економіки. Специфіка вітчизняної моральної культури на самих різних рівнях, переважно партикулярної та до конвенційної, яка ґрунтується на низькому когнітивному рівні, стає перешкодою для взаєморозуміння

партнерів по бізнесу, суттєво знижує ефективність менеджерської діяльності. Обмеження однобічних інтересів, відмова від їх абсолютизації можливі на основі таких основних моральних принципів, як безконфліктність та кооперація. Етичні обмеження суперництва потрібно підкріплювати соціально психологічними дослідженнями щодо виявлення та коригування ціннісних орієнтацій та їх ієрархії у відповідності із вищезазначеними критеріями. В сучасних складних умовах різко зросла потреба в нових ціннісних орієнтирах, ускладнились моральні критерії оцінки людських дій. Саме тому неможливо залишити процес формування ціннісної системи суспільства спонтанним і потребує уваги вітчизняних та зарубіжних психологів.

1. Kohlberg L. Stade and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization // Handbook of Socialization. Theory and Research/ D.A. Goslin / Ed/ 2. Лефевр В.А. Алгебра совести / Когніто-Центр, 2003 – 418 с. 3. Титаренко А.О. Структури нравственного сознания // Опыт этико-философского исследования. – М., Мысль, 1974. – 248 с. 4. Шермерорн Дж., Хант Дж., Осборн Р. Организационное поведение. 8-е издание. / Перевод с англ. под ред. Е.Г. Молл. – СПб.: Питер, 2004. – 637 с.

Надійшла до редколегії 14.01.10

Н. Булатевич, канд. психол. наук, асист.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЕНСОРНОГО ДОСВІДУ В ПРЕНАТАЛЬНИЙ ПЕРІОД

Стаття присвячена дослідженню особливостей набуття сенсорного досвіду в пренатальний період розвитку людини. Аналізуються механізми виникнення та функціонування слухових, смакових, шкірних та інших відчуттів до народження. Робляться припущення щодо впливу первинного сенсорного досвіду на подальший психічний розвиток людини.

The article is devoted to the investigation of forming sensor experience in prenatal period of human development. The arising and functioning mechanisms of visual, taste, hearing, skin and other sensations are analyzed. The assumptions about influence of primary sensor experience on physic development are done.

Актуальність дослідження. Сьогодні вже ні для кого не є секретом той факт, що свій життєвий шлях, наповнений психічними явищами, ми починаємо з материнського лона. Саме там у людини вперше виникає здатність до пізнання світу та самої себе на так званому "додіальнісному" рівні [4]. А наукові дослідження останніх років підтверджують інтуїтивні здогадки першопрохідців в галузі пренатальної психології про те, що людина здатна жити емоційним життям та пізнавати світ ще до свого народження. Більш того, в своє доросле життя ми несемо відбиток перших "пренатальних" емоцій, спогадів, одним словом – пренатального досвіду.

Метою написання даної статті є аналіз та узагальнення особливостей формування сенсорного досвіду в пренатальний період розвитку людини.

Особливостями життя до народження та можливостями на нього впливати людина цікавиться вже дуже давно. Наші пращури свято вірили в те, що вагітна жінка є недоторканою і лише спокійний та щасливий перебіг вагітності увінчається народженням психічно здорової дитини. Саме тому існувала практика оточення вагітної спокоєм і красою в багатьох давніх цивілізаціях.

Науковий інтерес до основ формування психіки до народження з'явився з оформленням психології як експериментальної науки. А перші такі припущення з'явилися в школі психоаналізу. Так, послідовники З.Фрейда, С.Ференці та О.Ранк у 1924 р. пишуть про те, що дорослі несвідомо прагнуть повернутися у лона матері для зменшення рівня тривоги. А високий рівень тривоги, на думку О.Ранка, створює так звану "травму народження", доросла людина схильна до переживання цієї сильної тривоги в критичних життєвих ситуаціях [2].

Та справжній резонанс в науковому психологічному світі викликали праці С.Грофа. Він вважає, що в період пренатального розвитку людина наповнена "океанічними" відчуттями, відчуттями космічної єдності та

симбіозу, в яких вона не відчуває меж. Він вводить поняття "хороша/погана матка" для диференціації відчуттів та переживань в пренатальний період. Отже ці океанічні відчуття можуть бути позитивними, відчуттями "блаженства" (відчуття, які виникають в "хорошій матці"). А можуть бути випадки коли дитина відчуває загрозовість оточуючого її середовища (мова йде про "погану матку"). Припущення С.Грофа базувалися на його експериментах, які він проводив з використанням ЛСД, а також на його досвіді психотерапевтичної практики з клієнтами [2].

Сьогодні нам вже відомо дещо більше стосовно становлення психічних функцій в пренатальний період розвитку, зокрема дещо розширилися уявлення стосовно виникнення та функціонування відчуттів до народження. Психічне відображення починається з відчуттів. Відчуття – це психічний процес відображення окремих властивостей явищ та предметів навколишньої дійсності. Саме відчуття дають змогу отримати перший в житті досвід, який ми називаємо сенсорним. На момент народження дитина має сформований зоровий та слуховий аналізатори, розвинені смакові відчуття, дуже чутливий нюх та гостру тактильну чутливість. Аналізаторні системи, завдяки яким ми бачимо, чуємо, смакуємо, починають формуватися та активно функціонувати в пренатальний період розвитку людини. Сенсорний досвід, отриманий в пренатальний період, сприяє адаптації дитини до нового середовища існування після народження.

Закладення нервової системи, яка є фізіологічним базисом для побудови сенсорних образів, починається на 3 тижні від моменту зачаття дитини. Саме в цей період формується три зародкових листки, один з яких – зовнішній – дає початок розвитку нервової системи [5].

Одним з перших у майбутньої дитини починає функціонувати **вестибулярний апарат**: приблизно на

5-6 тиждень від моменту зачаття. Це дозволяє припустити, що одними з перших з'являються відчуття, пов'язані з положенням тіла ембріону у матці. А оскільки простору там у перші тижні та місяці вагітності достатньо, то положення плоду можуть бути досить різними (плід може знаходитись вниз головою, вверх головою тощо), що дає можливість переживати різні відчуття. Можливо, саме з цим багатим пренатальним досвідом пов'язана нестримна любов немовлят до гойдання, підкидування, укачування в ліжечках. Скоріше за все це нагадує їм про той час, які А.Томатіс, С.Гроф та інші вчені називають часом "перебування в раю" [2, 3].

Шкірна чутливість – це наступний вид чутливості, який з'являється на 7-8 тижні від моменту зачаття. Шкірні відчуття з'являються по всій поверхні шкіри. До речі, саме в цей час відбувається закладення перших структур головного мозку (зокрема, лімбічної системи) як морфофункціональної основи ВНД [4].

На 11-12 тижні у дитини з'являється хапальний рефлекс. Свідченням цього є стискання пальців в кулачок у відповідь на подразнення кисті руки [5].

Шкірні та дотикові відчуття плоду, таким чином, пов'язані із сприйманням простору до народження. Можна припустити, що на ранніх строках вагітності, коли плід вільно плаває в навколоплідних водах і майже не торкається стінок матки, він може переживати "відчуття паріння в просторі" і єдність з оточуючим його водним світом. Поступово плоду в матці стає все тісніше і тісніше. Наштовхуючись на її стінки у нього починає формуватись образ власного тіла.

Наприкінці вагітності, завдяки тактильним відчуттям, у майбутньої дитини формується уявлення про те, що її тіло має шароподібну форму. Вчені припускають, що вимушена обмеженість в рухах і таке положення тіла, якого дитина набуває наприкінці свого пренатального розвитку (згорнувшись калачиком, тісно притиснувшись коліна) не є незручною для плоду [5]. До речі, можливо саме тому після народження дитина більш комфортно почуває себе загорнутою в пелюшки. Таке скуте положення є для неї звичним і є нагадуванням про життя до народження.

Майже одночасно зі шкірною у ембріона виникає **смакова чутливість**. На 9 тижні від моменту зачаття на язиці з'являються смакові бруньки. А поява на 10 тижні м'язової активності (тобто пропріоцептивних відчуттів) дозволяє плоду заковтувати навколоплідну рідину і відчувати смаки. Трохи згодом майбутня дитина навіть почне сама регулювати свої смакові уподобання, заковтуючи різну кількість рідини в залежності від її смаку. Доказом цього є один з експериментів, в якому вчені демонструють, що додавання цукру до амніотичної рідини призводить до того, що дитина з "жадібністю" ковтає подвійну порцію останньої. Якщо ж додається гіркий розчин, то кількість рідини, яку ковтатиме плід, значно зменшиться [1]. Вченим вдалося навіть отримати зображення плоду з виразом незадоволення при цьому, що скоріше за все свідчить про негативне забарвлення таких смакових відчуттів.

З усього слідує єдино вірний та реальний висновок: навколоплідна (амніотична) рідина містить смак всього того, що їсть і п'є мати. Це сприяє звиканню майбутньої дитини до смаку цієї їжі. Отже, вихованням смакових уподобань дитини можна зайнятися ще до народження. Можливо, саме в цей час зароджуються майбутні гурмани та шеф-кухарі високого рівня. Відомо, французька дослідниця, президент Французької національної асоціації пренатального виховання А.Бертін, наводить цікавий приклад з життя дівчинки-індіанки, яку в ранньому віці (3 місяці) вдовчила сім'я

французів. Коли вона почала отримувати тверду їжу, то вперто не хотіла їсти рис, приготований за рецептами європейської кухні, проте із задоволенням їла рисове блюдо за індіанським рецептом [1].

Отже, вищезгадані 3 види чутливості (вестибулярна, шкірна та смакова) вже у I триместрі розвитку плоду створюють можливість отримати достатньо багатий сенсорний досвід. Сенсорна стимуляція, яку дитина отримує в цей період підтримує мозок в стійкому стані. Вона є важливою та необхідною умовою розвитку мозку та основою для початку створення потреби у враженнях [4]. Неадекватний рівень сенсорної стимуляції викликати дисконфорт і спонукати майбутню дитину до активності по зміні стимуляції.

Більш того, поява реакції відсторонення від тиску в області тіла (або ж підвищення м'язової активності з метою досягнути більш комфортного положення), а також поява реакції наближення та смоктальних рухів з метою заковтування більшої чи меншої кількості навколоплідної рідини дало змогу припустити наявність в цей період 2-х станів. Ці стани важко ще назвати суб'єктивними, проте вони є прототипом для виникнення в подальшому двох первинних емоційних станів: задоволення чи незадоволення [4].

Подальший розвиток плоду супроводжується формуванням та активним функціонуванням **слухового аналізатору**.

Сьогодні вчені не дійшли остаточного висновку про те, коли плід здатен сприймати звуки. Формування слухового апарату в пренатальний період іде зі значним випередженням, порівняно з іншими органами чуття. Слухові сектори утворюються на 15–18 день на периферії ектодерми (зовнішнього зародкового листка), першою формується вестибулярна частина слухової зони [3, 5].

Суперечки викликає той факт, що вібраційні відчуття з'являються з 5-6 тижня від моменту зачаття. Логічно припустити, що саме з цього моменту плід здатен відчувати всі акустичні коливання як вібрацію. На думку А.Томатіса це створює у плоду картину пульсуючого світу. Поступово (до 16 тижнів) у плоду формується орган слуху – внутрішнє вухо. І приблизно на 18-20 тижні з моменту зачаття майбутня дитина починає сприймати звукові хвилі, які до неї доходять, саме як звуки. Тобто картину світу починає змінюватись: пульсуючий всесвіт поступово розпадається на окремі звуки. На думку А.Томатіса для дитини до народження вухо є єдиним засобом комунікації із зовнішнім світом. Немовля використовує його як музикант-віртуоз використовує свій інструмент [3].

Звукове середовище плоду є досить багатим. Перші звуки, які може почути дитина – це є звуки різної частоти (не більше 1000 Гц), які створює материнський організм (стукіт серця, звуки роботи шлунку, голос тощо). Вчені експериментально довели, що найголоснішими з усіх "пренатальних" звуків є стукіт серця та голос мами. Т.Верні вважає, що стукіт серця мами для дитини є центром всесвіту, на який вона орієнтується, який її заспокоює, є символом безпеки любові та спокою [6]. Цей феномен сприятливого впливу звуків серцебиття матері на психічний стан дитини було продемонстровано в експерименті з новонародженими дітьми. В більшості випадків, коли дітям після народження давали слухати запис серцебиття матері, поводити себе "краще": краще їли, спали, прибавляли у вазі, менше плакали, рідше себе погано почували [6].

Для дитини не є байдужим спокійно чи з хвилюванням б'ється материнське серце, сумно чи весело звучить голос мами. Якщо мати хвилюється, у неї збива-

ється ритм дихання, стривожено б'ється серце – маля затихає, завмирає, відчуваючи небезпеку. І дійсно – через деякий час до нього доходять гормони (катехоламіни), що відповідають негативним емоціям матері. Так дитина ще до народження вчиться передбачати події. І цей зв'язок – характер звуку та відповідний емоційний чи фізичний стан – закріплюється та залишається в пам'яті.

Що стосується сприймання зовнішніх звуків в утробі, то вони долинають до дитини у значно приглушеному вигляді у зв'язку з могутньою захисною системою (маточні стінки), яка слугує фільтром, насамперед для високочастотних звуків. Так, голоси людей піддаються трансформації, проходячи через захисні бар'єри матки: вони втрачають тембр та частину високих звуків. Тим не менш вони перекидають шуми внутрішнього фону і можна легко розрізнити голосні, приголосні, які містяться в низькочастотних звуках. Здатність плоду чути та диференціювати зовнішні звуки з'являється приблизно на 6 місяці з моменту зачаття. Більш досконалою вона стає на 8 місяці пренатального розвитку, причому в першу чергу плід чує низькі звуки, а потім високі. Все це було експериментально доведено шляхом введення мікрофонів у амніотичне середовище плоду [3]. Французькі акушери показали, що плід здатен чути зовнішні звуки, які, щоправда, значно викривлюються, проходячи через водне середовище організму матері та накладаючись на внутрішні шуми, рівень яких складає 90-95 Дб. З цієї причини плід краще сприймає ті зовнішні звуки, які забарвлені емоційним сприйманням мами. Наприклад, якщо майбутня мама отримує задоволення і радість від прослуховування певної музики, можна припустити, що це змусить і майбутню дитину "прислухатися" до цієї мелодії. Більш того, під впливом емоцій мами, дитина здатна ще в утробі ділити голоси оточуючих людей на дружні та ворожі. Так, якщо спілкуючись з кимось вагітна жінка хвилюється (і це супроводжується відповідними змінами в організмі: напружений голос, зміна серцебиття, хвилі гормонів стресу), то це є для малюка сигналом небезпеки. Якщо ж навпаки, жінка радіє та задоволена від спілкування з кимось, то і дитина почуває себе в безпеці.

Отже, емоції та інтонація голосу мами у відповідь на зовнішні звуки (голоси людей, мелодії тощо) є важливим чинником формування досвіду плоду, що сприятиме його адаптації до нового середовища після народження.

Питання слухового сприймання в період внутрішньоутробного розвитку не втрачає своєї актуальності ще з однієї причини. Психологи помітили, що під час стимуляції різними звуками можна впливати на психічний стан та самопочуття дитини як до, так і після народження. Звісно, що спостереження таких цікавих закономірностей стимулювало вчених до постановки нових експериментів.

Низка дослідів з немовлятами показала, що після опромінення низькочастотними звуками вони впадають в стан, що нагадує гіпнотичне розслаблення. А потім засинають. А від дії високочастотних звуків, дитина просинається, активізується робота мозку, дитина стає динамічнішою. Практичні японці одразу ж взяли цю ідею на озброєння і у 80-х роках випустили платівку для матерів крикливих дітей із записом низькочастотних звуків [3].

Експерименти пішли далі і дослідники довели, що плід чує та по-різному реагує на музичні звуки. Як правило, реакція фізіологічно виражається в зміні серцебиття та рухової активності. Звісно, як вже було вказано вище, велике значення має емоційне сприймання музики матір'ю. Проте є низка музичних жанрів та творів, які здійснюють вплив на плід, незважаючи на емоції матері. Ди-

тина до народження віддає перевагу музиці класиків, народним пісням, старовинним романсам та оперним аріям. Негативні реакції у майбутньої дитини викликає поп-музика з чітким одноманітним ритмом та рок-музика.

На 32-33 тижні дитина починає вибірково реагувати на ту музичну програму, яку пропонує йому мама: Бетховен та Брам його хвилюють, діють збуджуюче, музика Моцарта та Вівальді заспокоює, від музики Баха та Перголези дитина завмирає. Більш того, крім такого вибіркового реагування та музику, дитина здатна до її запам'ятовування та впізнання. А можливо, слухання музики до народження може стати причиною виникнення інтересу до музики та музичних талантів. Досить відомим є приклад Бориса Бротта, диригента симфонічного оркестру. Відповідаючи на питання журналістів про час зародження його інтересу до музики, він сказав, що музика стала частиною його ще до народження. На початку своєї музичної кар'єри Б.Бротт дивувався одній своїй особливості: він міг диригувати творами, партитуру яких ніколи не бачив в очі: "... партія віолончелі сама виникла в мозку і я знав, що написано на наступній сторінці раніше, ніж перевертав ноти". Одного разу він розповів про свої спостереження матері, професійній віолончелістці. Вона здивувалася спочатку, проте коли дізналася назви творів, які виникали перед очима, загадка Бротта розв'язалася. Виявилось, що всі твори, які були знайомими ще до прочитання партитури, його мати грала в той час, коли була вагітна Броттом [6].

Багато суперечок та припущень вчених викликало питання про те, як все ж таки чує дитина, тобто про механізм функціонування слухових відчуттів до народження.

Не так давно психоаналітики відстоювали думку про те, що дитина до народження здатна чути лише низькочастотні звуки, які долинають ззовні – тобто голос батька. Звісно, що основою такого припущення є одна з аксіом психоаналізу про визначальну роль батька в розвитку особистості людини. За словами А.Томатіса "в цьому демарші прихована справжня одержимість чоловічої половини, спрямована на те, щоб позбавити жінок їх материнства" [3].

Сьогодні вважається справедливою та експериментально доведеною думка про те, що дитина до народження здатна чути як високочастотні, так і низькочастотні звуки. Проте чутливість до низьких частот дещо знижена, а до високих – підвищена. І цьому є просте та логічне пояснення. За даними різних авторів фоновий шум в матці, який створюється її м'язовою активністю, кровотоком, скороченням кишківника, шумами серця, легенів, сягає 95 Дб. Такий шумовий ефект можна порівняти з шумом на поживленій вулиці. Тому мозок майбутньої дитини "винайшов" спосіб адаптації до цього агресивного звукового середовища, а саме: знизити чутливість до низьких частот. Слухова чутливість дитини підвищується в частотному діапазоні який дивовижно співпадає з оптимумом мовленнєвого діапазону (тобто починаючи з 2000 герц).

Що ж стосується того, як дитина чує зовнішні звуки, то є припущення, що найкращим для сприймання є голос матері, оскільки він має два канали передачі: як зовнішній, так і внутрішній (кістковий). Решта зовнішніх звуків (наприклад, голоси інших людей) потрапляють до матки в зміненому та послабленому вигляді (рідко більше 30 Дб) за рахунок внутрішнього шумового фону та водного середовища. Для того щоб вивчити роль кісткової системи для функціонування слухових відчуттів плоду, вчені проводили цікаві експерименти [3] і зробили висновок, що тазостегнові кістки жінки є потужним резонатором звуків, які доходять до дитини. На 8 місяці вагітності дитина, як правило, займає положення голо-

вою вниз. На думку А.Томатіса, робить це вона для отримання максимального звукового потоку та покращення зв'язку зі своєю матір'ю. Більш того, вчений припустив, що діти, які народжуються ягодицями вперед мають порушення зв'язку з матір'ю внаслідок того, що вагітність небажана. Звідси припущення, що змінити положення дитини перед пологами можна шляхом налагодження емоційного контакту з дитиною [3].

Проводячи численні досліді щодо механізмів слухового сприймання до народження А.Томатіс став автором цікавого психотерапевтичного методу, який отримав назву "електронне вухо" або "метод Томатіса". Суть методу в його початковому варіанті полягала в тому, що крізь спеціально створене водне середовище А.Томатіс пропускав голос матері і потім давав його слухати дитині, яка мала проблеми з психічним здоров'ям. Слухання такого голосу мало лікувальний ефект. Томатіс пішов далі: він використовував свій апарат не лише для фільтрування материнського голосу, а й музичних творів. І давав слухати не лише психічно хворим, а й недоношеним дітям, дітям, які мали проблеми зі здоров'ям, а потім і жінкам, які готувалися стати матір'ю. Матеріал, отриманий в результаті таких досліджень, показав, що недоношені діти під впливом "електронного вуха" поведуть себе активніше, у них покращується нервово-вегетативна регуляція. Діти, які народжуються у матерів, які пройшли підготовки за методом Томатіса, поведуть себе більш впевнено, у них краще формуються рухові навички. А.Томатіс припустив, що електронне вухо змусжує переживати ідеальні умови в утробі матері. Яким би не був вік клієнта, слухання голосу матері у наближенні до внутрішньоутробного сприймання повертає його до зарі життя, викликає відчуття та образи, які він мав в пренатальний період розвитку. Вчений вважає, що ми не втрачаємо жодного відчуття отриманого в період внутрішньоутробного життя [3]. Сьогодні метод Томатіса використовується в сві-

товій практиці для покращення вивчення іноземних мов, у психологічному консультуванні та терапії дітей з проблемами розвитку, розладами мовлення, дефіцитом концентрації уваги, а також при підготовці жінок до вагітності та пологів.

Єдиний вид чутливості, за допомогою якого дитина до народження майже не має змоги отримати сенсорний досвід – це **зорова чутливість**. Умови перебування до народження є такими, які не дозволяють цього. Виключенням є ті випадки, коли живіт майбутньої мами освітлюється яскравим світлом (наприклад, літнє сонце або спрямоване світло від лампи). За даними УЗД-досліджень, в таких випадках дитина відвертається від джерела яскравого світла [5]. Проте після народження зоровий аналізатор починає активно працювати та отримувати відповідний досвід.

Отже, проведений аналіз показує, що дитина до народження отримує багатий сенсорний досвід за допомогою всіх аналізаторних систем. Першими в своєму житті дитина отримує вібраційні, шкірні та смакові відчуття, багатим на стимули є звукове середовище до народження. Невирішеним залишається питання про те, як все ж таки цей досвід пов'язується з сенсорним досвідом, який набувається після народження. Вирішення цього питання відкриває широкі горизонти для практичної роботи пренатальних психологів з майбутніми батьками. А для психології академічної, можливо, дасть поштовх до нового розуміння функціонування сенсорної сфери людини.

1. Бертін А. Воспитание в утробе матери или рассказ об упущенных возможностях. – Л., 1991. 2. Психология и психоанализ беременности. Хрестоматия. – Самара, 2003. – 784 с. 3. Томатис А. Девять месяцев в раю / Под ред. В.Ж. Бихуновой-Смоляр. – К., 1996. – 266 с. 4. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Уч.пос. – М., 2002. – 240 с. 5. Цареп-радская Ж.В. Ребенок от зачатия до года. – М., 2005. 6. Verny, Th. The Secret Life of the Unborn Child (with John Kelly). – Dell, 1981.

Надійшла до редколегії 14.01.10

О. Бреусенко-Кузнецов, канд. психол. наук, доц.

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕОРІЯ ОСОБИСТОСТІ Л. П. КАРСАВІНА

Статтю присвячено реконструкції філософсько-психологічної теорії особистості Л. П. Карсавіна з позицій сучасних вимог до теорії особистості. Розглянуто позиції структури, динаміки і розвитку особистості, психопатології, критеріє здоров'я і психотерапії.

The article deals with the reconstruction of the L.P.Karsavin's philosophic-psychological theory of personality from the positions of contemporary requirements to theory of personality. Positions of structure, the dynamics and development of personality, psychopathology, health criteria and psychotherapy have been considered.

Актуальність теми. Історія вітчизняної психології особистості на сьогодні буває "білими плямами": порівняно добре відрефлексовано лише радянський досвід теоретизації особистості, ті ж теорії, що склалися у відкинутій позитивістським і марксистським науковим суспільством традиції філософської психології, сьогодні чекають уважного історико-психологічного вивчення і реконструкції, – що дозволить не просто вбудувати їх в єдину плюралістичну картину психологічного розуміння особистості, над створенням якої працювали здебільшого західні учені: Г. Оллпорт, К. С. Холл, Г. Ліндсей, Дж. Фейдмен, Р. Фрейджер, Б. Роджерс, Л. Хьел, Д. Зіглер та ін., але – через це вбудовування придати даній картині нові ("пропущені") виміри.

Завданням даної статті стане реконструкція філософсько-психологічної теорії особистості Л. П. Карсавіна з позицій сучасних вимог до теорії особистості, що включають у загальному випадку визначення особистісної структури і динаміки (мотивації), її розвитку, патології, критеріїв здоров'я і психотерапії.

Лев Платонович Карсавін (1882 р., Петербург – 1952 р., табір Абезь під Воркутою) – російський філософ, історик і культуролог ХХ ст., автор останньої релігійно-філософської системи у традиції російської метафізики всеєдності. Л. П. Карсавін – філософ 2-ї генерації російської релігійно-онтологічної традиції (разом з І.А. Ільїним, П. Флоренським). Восени 1922 року разом з великою групою видних російських учених Л. П. Карсавін був висланий у Німеччину, де відразу після вислання опублікував монографію "Філософія історії" (1923), першу з трьох головних своїх філософських праць, витриманих у традиції* метафізики всеєдності, започаткованої В. С. Соловйовим та А. С. Хомяковим. Принципи *всеєдності* та *триєдності* в цій праці застосовані до *історичного процесу* (3). Другу програмну роботу "Про начала" (1925), де на основі тих же принципів досліджуються Бог і Космос (створений світ) Л. П. Карсавін вже писав у еміграції; також і третю – "Про особистість" (1929). З 1928 року, коли Каунаський університет запросив ученого зайняти кафедру загальної історії,

Л.П. Карсавін жив у Литві – аж до свого арешту в 1949 році (у 40-х роках Литва увійшла до складу СРСР).

Вступі в роботу "Про особистість" Л. П. Карсавін запрошує читача вдуматися в наукове і повсякденне слововживання, що орієнтувалося на визначення особистості. "Вид", "особа", "аспект", "лик", "образ", "личина", "іпостась" – всі ці поняття надто всіляко представляють особистість. "Вид" як вираження вигляду особистості – поняття, в якому щось цілісне, об'єднане, істотне, не відрізане від несуттєвого, змінюваного, від суб'єктивного стану глядача, "що бачить" цей вид. "Особа" – щось, "що лежить за видом", знаходиться в основі його; щось первинне, істотне, відносно постійне і (в застосуванні до людини) своєрідне, неповторне. Прикметник "особистий" відносить до особи "всю безліч її проявів", "здійснень", виразів, або ... – "моментів" (2, с. 19). Поза безліччю цих моментів особистості (одночасних і різноманітних у часі) немає і не може бути особистості. Поняття "особистість" менш за всі інші обмежене тілесністю. Особистість – конкретно-духовна або ... *тілесно-духовна* сутність, *певна, неповторно-своєрідна і багатовидна*" (2, с. 19). Похідні від "особистості" поняття (от-лично, раз-личение) містять оцінку особистісними і не-особистісними буття: за особистістю визнається переважне значення. Поняття же "о-пределение", "розподіл", що застосовуються по відношенню до особистості, викривляють стосовно до неї, оскільки у них присутній неподоланий просторово-речовий характер. "Особистість пізнавана і визначима, тобто від-личима від всього, що не є нею, тільки за своїми часово-просторовими проявами... Але особистість не проста сукупність роз'єднаних моментів. Вона – їхня єдність в "всьому її часі" і "всьому її просторі" і, отже, *єдність безлічі* або багатоедність, в ідеалі ж і досконалості своїх – *всеедність*" (2, с. 20). Особистість духовна: "Синонім *єдності* – *дух*. *Єдність особистості* не що інше як її духовність. Навпаки, *множинність* особистості, її подільність, визначимість і визначеність, *не що інше, як її тілесність*. Особистість не тіло, не дух, і не дух і тіло, але *духовно-тілесна* істота. Вона не "частиною духовна, а частиною тілесна", бо дух не учасником і не може бути частиною. Особистість, що є дух, є і тіло" (2, с. 20). Як тілесна, особистість є данністю, необхідністю, як духовна же – свободою. Особистість вільна, необхідна і необхідновільна; вона самодвижна і переборює своє самодвиження. При цьому особистість *всечасова*, так що їй вдається бути *відразу* і спокоєм і рухом, *відразу* бути "спочатку", "потім", "нарешті" і "знову".

Особистість розуміється як єдність багатьох "моментів", "аспектів", "ликів", "образів". Слово "аспект" уживанні по відношенню до особистості переважно стосовно "виду", оскільки вказує на щось більш стійке, істотно особисте. Слово "лик" зв'язується з уявленням про особистість досконалу, про істинну, справжню. "Лику" (не "особистості") протистоїть "личина", "харя", "обличье", "persona" як недосконале і несправжнє в особистості. На думку Л. П. Карсавина, "велике нещастя для західного метафізика, що йому потрібно будувати вчення про особистість, виходячи з поняття "харі" (persona, personne, personnalite, Person, Personlichkeit)" (2, с. 25). В плані "лику" актуалізується відношення особистості до Бога і богословської термінології, передусім до поняття "іпостасі". "Іпостась є *суть* індивідуального буття і *сама індивідуальна суть*, існуванням або буттєвістю своєю пов'язана з іншими іпостасями в одне і єдине буття, в одну і ту ж усію. Іпостась – необхідний образ існування ... усієї, так що немає неіпостасної ... усієї, хоча може бути усієї у чужій іпостасі... Бо в існуючому (усій) є сутність (іпостась), а сутність неодмінно існує" (2, с. 25).

Іпостась – істинна особистість; більше того, це є Божа особистість. Нечестиво і невірнo називати іпостасями тварних особистостей, наприклад, людей. У Боголюдині, як помічає Л. П. Карсавін, дані дві усії (дві волі, енергія і душі – Божа і людська), але лише одна особистість – Іпостась Логоса (Бога-Сина). А стало бути, "визнаючи Бога єдиною істинною особистістю, ми повинні зрозуміти людську і взагалі тварну особистість, як *причетну людині Божу Іпостась*... Звідси витікає необхідність по-особливому зрозуміти людину, саме – зрозуміти її як *тварний безособовий субстрат*, невизначеністю і неосягненістю своєю подібний Богу і *цілком саморухливий*. Сенса же людського і тварного буття розкриється тоді, як його "лицетворення" або "обоження" (2, с. 26).

Ідея тотожності трьох начал "Бог – Триєдність – Особистість" складає фундамент підходу Л. П. Карсавіна до особистості. Підхід цей – онтологічний (у ньому філософія особистості є онтологією; всі категорії, що описують особистість, – це категорії онтології). Висхідно категорії *особистості* і *триєдності* застосовані до Бога, але людина (тварь, створена за образом і подобою Божою) також розглядається як особистість і триєдність – щоправда, як недосконалий, тварний. Бог як досконала особистість характеризується буттям. Буття людини, строго кажучи, не є буттям, а лише рухом до буття, "буванням", зітканим з буття і небуття. Оскільки людина причетна Богу, вона є особистістю.

Про особистість можна говорити на різноманітних рівнях, розрізняючи такі її варіанти (структурно єдині між собою, як ціле, що повністю відбивається у найдрібнішій своїй частині):

- *Особистість досконала* (Бог, Абсолют) володіє перед недосконалою онтологічною першістю (звідки, щоправда, не слідує першість хронологічна). Для цієї особистості характерний повноцінний прояв троїчності – трьохіпостасність Бога-Отця, Бога-Сина (Логоса) і Бога-Святого Духа. Строго говорячи, тварної особистості як такої немає; тварною особистістю можна назвати тільки "Іпостась Логоса у ... засвоєнні її тварним непостижимим субстратом" (2, с. 15).

- *Особистість* симфонічна* (світ як єдність багатоманіття) розкривається у проблематиці знання. Знання припускає двоєдність особистості з інобуттям, яке і є симфонічною особистістю. "Стверджуючи, що особистість пізнає інобуттєвий їй світ в оригіналі, ми повинні визнати, що існує сфера загальних якістностей, загальних інобуття та особистості ... Ця сфера володіє двома подальшим чином невизначеними субстратами: інобуттям і особистістю, і у ній, в загальних якістностях, відбувається їхнє сполучення ... Отже, знання, припускаючи первинну єдність і двоєдність особистості з інобуттям, починається з їхньої роз'єднаності й полягає в їхньому возз'єднанні ... Двоєдність же особистості з інобуттям повинна сама бути особистістю" (2, с. 9). В лоні симфонічної особистості співвідношення самознання і знання особистості виступає співвіднесеністю її з інобуттям.

- *Особистість соціальна* (суспільство, група, сім'я) є окремим випадком симфонічної особистості. У соціальній особистості виявляється першоєдність індивідуальної особистості (єдність з іншими індивідуальними особистостями); роз'єднання-вмирання соціальної особистості є *жертвою самовіддачею (любов'ю)* індивідуальних особистостей одне (до) одного, її возз'єднання-воскресіння – ствердження кожної з них іншими (через їхню самовіддачу). Але від ствердження треба відрізнити *самоствердження* або *ненависть* як вільну недостатність самовіддачі" (2, з*. 10). Соціальних особистостей багато, вони ієрархічно співвідносяться між собою. Серед соціальних особистостей Л. П. Карсавін

за мірою тривалості їхнього актуального існування розрізняє "соціальні ефемериди" (особистість бесіди, мимолітної зустрічі, мітингу, одушевленого одним імпульсом натовпу), "періодичні особистості" (вчене і спортивне товариство, партійний з'їзд), "постійні особистості" (сім'я, розбійницька шайка, уряд, народ). За ступенем же здійсненості соціальні особистості бувають "самодовліючими" і "функціональними". Чим вужча, обмеженіша функція, що виконується, тим менш актуалізується особисте буття у соціальній групі. Важливо пам'ятати, що "всяка соціальна особистість, навіть така, як людство, конкретна тільки в індивідуумах; і будь-який індивідум інколи актуалізує в собі свою сім'ю, інколи свій народ, інколи (наприклад – в акті знання) людство" (2, с. 178-179). Всяка соціальна особистість народжується, досягає апогею і гине. Хоча гине вона не інакше, як у індивідуумах, "погибель її у даному індивідумі ще не значить погибелі його як індивідуума: він може, помираючи в якості моменту даної соціальної особистості, жити або народжуватися в якості моменту іншої" (2, с. 179).

• *Особистість індивідуальна.* Ця особистість здійснює в собі Другу іпостась Пресвятої Трійці (Сина, Логоса). У теоретичному пізнанні особистості, як обособленої від свого інобуття, відбувається її самороз'єднання (що усвідомлюється нами як вмирання і падіння): особистість роз'єднується на джерельне "я" (осередок, що пізнає) і те, що *пізнається* цим "я". Пошуки єдності марні, тобто єдність особистості – не єдність, що відволікається, а конкретна багатоедність. Повне визначення індивідуально-особистого буття поза його відношенням до особистого інобуття виявляється неможливим. Роз'єднаність особистості постає як її просторове якістьовання, нерозторжимо з якістьованням часовим. Моменти індивідуальної особистості розрізняються на *аспекти* індивідуальної особистості (відповідні моментам особистостям соціальної і симфонічної особистості) і на якістьовання (моменти особистості у визначенні її інобуттям). Джерело якістьовань – у саморозділенні тварі як єдиної симфонічної особистості. В індивідумі особисте буття знемагає, тому *моменти особистості* не стають цілком особистостями.

У кожній особистості присутня багато- (зрештою – все-) єдність і триєдність, всеєдність надає їй спокій, триєдність же – рух. Всяка особистість розвивається, розвиток же визначається трьома моментами: самовикликанням, апогеєм і смертю. Ці моменти досконалі у досконалій особистості і, зрозуміло, недосконалі у недосконалій. Із-за недосконалості їх не можна точно встановити, хоча вони у світі та у всякої особистості необхідно присутні. Особистості (як однакових, так і різних ієрархічних порядків) комунікують між собою, при цьому їхнє взаємоспілкування – "не що інше, як індивідуація в них однієї і тієї же вищої особистості і об'єднання їх у неї і в ній" (2, с. 152-153).

Принципи *всеєдності* та *триєдності* при описі особистості стають для Л. П. Карсавіна основними. *Всеєдність* характеризує *реальність у статичній*, як перебування. (багатоедність особистості – єдність багатоманітності; всеєдність досконалої особистості – єдність всього). *Триєдність* же – принцип *динаміки, становлення, модифікації реальності*, вказуючий на три взаємно упорядковані ступені, що володіють єдиною сутністю. Архетипічний характер динаміки, виведеної з триєдності, знайшов багаторазове втілення у світовій філософії: у платонізмі, у гегельянстві. Тріада Плотіна "Єдине – Розум – Світова Душа", і особливо тріада Прокла "перебування – зходження – прагнення до повернення", близькі карсавінській концептуалізації триєдності, тріада же Г. В. Ф. Гегеля "теза – антитеза – синтез" на смак

Л.П. Карсавіна занадто сплачена в області чистої логіки. Більш за все карсавінську думку про особистість надихає християнська тріада Іпостасей: "Особистість або взагалі не може існувати або є триєдність, образ і подоба Пресвятої Трійці" (2, с. 62). Тріада, що задає внутрішню основу динаміці особистості, в описах самого Л. П. Карсавіна постає і як "потенціальність – становлення – актуальність", і як "Перша – Друга – Третя єдність", і як "першоедність – (само) роз'єднання – (само) возз'єднання".

Структура особистості у системі Л. П. Карсавіна розкривається передусім в ієрархії особистостей від Божественної через симфонічні і соціальні до індивідуальних; в індивідуальних же особистостях – в єдності їхніх моментів (аспектів і якістьовань). Явища і речі для Л.П. Карсавіна постають як "моменти", "аспекти" і "якістьовання" вищих всеєдностей. Будь-яке же явище виявляється причетним до вищої всеєдності. Відношення між вищою єдністю та її моментом розгортаються у нескінченний ланцюжок єдностей і моментів.

Динаміка особистості у вченні Л. П. Карсавіна розкривається як онтологічна динаміка Бога і тварі, суть якої в трієдності, у триєдності іпостасей. *Динамічність у зв'язку з принципом троїчності*, що цікаво для нас, підкреслюється і К. Г. Юнгом: у його дослідженнях догмату про Трійцю, а також символіки мандали (4), трійця (на відзнаку від внутрішньо стабільної четвериці) являє динамічну, проблемну рівновагу (так, про маніфестацію проблеми, що порушує цілісність особистості, свідчать трьохчастні мандали в образотворчій діяльності клієнтів). Враховуючи, що особистість за Л. П. Карсавіном в розуміється у характеристиках архетипу Самості за К.Г. Юнгом (єдність-множинність, божественність), про такий збіг переконань можна говорити як про закономірний і внутрішньо необхідний.

Положення про єдинство і неділимість буття розуміється філософом радикально: Бог і людина виключають друг друга. Бог, наділяючи тварь буттям, сам відмовляється від буття; у тій мірі, в якій є тварь, обертається у небуття Бог. Віроучительним аналогом даної тези Л.П. Карсавіна виступає жертвенна, спокутувальна смерть Христа (необхідне довершення творіння). У карсавінській логіці "спочатку – тільки один Бог, потім – Бог і тварь, що виникає, потім – одна тварь замість Бога, потім – тварь що помирає і Бог, що помирає воскресаючий, потім – знов один тільки Бог" (2, с. 171). Небуття тварі у фіналі даної логіки обертається нетварним буттям її у Бозі. Лише у світлі смерті Христової Бог постає як повна триєдність: іпостась Отця у ній постає як першоедність (і буття), іпостась Сина розкривається як самороз'єднання Божественної триєдності (її небуття), іпостась Святого Духу – як самовозз'єднання (і воскресле буття – паки-буття). Онтологічна динаміка Бога і тварі, як помічено С. С. Хоружим, у карсавінських побудовах являє собою "подвійну спіраль" (сукупність двох взаємопов'язаних і* взаємопротилежних віток): "буття – небуття – буття Бога"; "небуття – буття – небуття тварі". Досконала онтологічна динаміка божества рушає від першоедності (Отця), недосконала онтологічна динаміка тварі – від роз'єднання (Сина). Тварь починається не з першоедності буття, а з чистого небуття (вона відбулася з ніщо); Бог став людиною, даби людина стала Богом.

Патологія особистості розглядається Л. П. Карсавіном у термінах *недосконалості, гріху, вини і кари*. "Недосконалість особистості полягає, як ми знаємо, у домінуванні роз'єднаності над єдністю і у недостатності самого роз'єднання" (2, с. 64). Тобто, індивідуальна особистість переважно є другою єдністю, причетна го-

ловним чином Логосу (іпостась Сина). Недосконалість особистості пов'язана з її тварністю, але не тотожна тварності. Недосконалість тварі є не тварність сама по собі, але її *grіx* – тобто "вільне обрання нею своєї недосконалості та вільне володіння нею" (2, с. 16). Гріх тварі полягає в тому, що вона "хоче бути в собі і для себе, самостверджуватися без самовіддачі, вона так хоче бути Богом, щоб Богом не бути. Це внутрішньо суперечливо, неможливо, навіть неможливо. Це рівно нехотінню буття і небуття, повній відмові відповісти на зов Божий" (2, с. 204). І от, "тварь восхотіла не буття, а якусь частину буття. Вона ніби поставила себе у мислимому русі своєму від небуття до повноти буття деяку грань, далі якої рухатися їй було ліньки. Вона хотіла не "бути" і не "не бути", а – "немножечко бути". Але буття не делиме і не участвує; і хотіти частину буття все рівно що хотіти небуття, тобто зовсім не хотіти бути" (2, с. 204-205). Бог "виконав неліпе хотіння тварі", зробивши "полубуття", "участненне буття" дійсним. "Бог ніби включив полубуття у буття. Він не приневолив тварь бути цілком, бо сама тварь цього не хотіла ... Він точно виконав хотіння тварі: дав їй рівно стільки буття, скільки вона хотіла, хоча це і було неможливим. Бог дарував тварі частину Себе самого, хоча він і не участвує, давши їй можливість і силу в ній, у тварі, його участяти і ділити. Полубуття тварі Він зробив буттям, Собою" (2, с. 205). Так виник найвидатніший парадокс, що виявляється недосконалою особистістю: "Ми настільки недосконалі, що вважаємо все дійсне розумним. Ми визнаємо наше буття і наш світ несуперечливими, а намагаємось викривати суперечливість всього досконалого і Божественного" (2, с. 205). Неліпність бажань недосконалої особистості проєціюється на досконалу.

Слідом за католицьким богослов'ям Л. П. Карсавін розрізняє гріх-вину і гріх-кару. *Гріхом-виною* стає недостатне хотіння твар'ю Богобуття, буття і досконалості; *гріхом-карою* – "здійсненість цього хотіння, тобто непереборна недосконалість і неподоланність недосконалості" (2, з*. 205-206). Гріхи припускають "часткову єдність" і ведуть до конфлікту в особистості: "Всі ці гріхи несуть смерть друг другу і, єдині в суті* своїй, великими зусиллями умертвляють свою єдність" (1, с. 49). Гріховність як патологічна недосконалість буття людини веде її не до смерті, а до нав'язливого вмирання, до *дурної нескінченності вмирання*. Якщо *досконала особистість* "є" і "не є" – в своєму *житті через смерть*, те *недосконала* і не "є", і не "не є" (вона – "не те ані се", полуживе-полумертве). *Емпірична смерть* – найбільше наближення людської особистості до небуття, "будучи актом недосконалої особистості, сама не може бути досконалою, досконалим, тобто повним припиненням особистого існування. Емпірична смерть не перерва особистого існування, а тільки глибокий його надриг, недосконала межа, поставлена всередині дурної нескінченності вмирання, між емпіричним і метаемпіричним буттям" (2, с. 69). "У недосконалій тварі як такий акт переходу межі вчиняється, не вчинений, бо не досконалий. І він, звичайно, не в тимчасово-просторовому кінці тварі: він у кожному її моменті і в усіх моментах, хоча і неодинако-

во у всіх... Тварь не хоче і *лише тому* не може померти, а отже – істинно жити, тобто жити, смертю смертю помираючи. Тварь хоче і одержує дурну нескінченність, дурна же нескінченність не може ані закінчитися, ані перестати бути *дурною* інакше, як в зовсім іншому плані, *собі* трансцендентно" (2, с. 215). У патології своєї гріховності людина *розпадається* – на *недосконалу людину, ангела і біса*. Недосконалість тварі – момент її досконалості. Недосконалість людським переборюється, але не до кінця; у подоланні воно, принаймні, розпізнається як недосконалість. Але для можливості порівняння людина має деякий образ досконалості – "ідеальне буття" (свого виду "досконалість для недосконалості", ідеальну мету, що являє собою "чисту духовність"). Цей ідеальний образ всеїдної тварі, вказуючий шлях до досконалості для тварі недосконалої, – *ангельський світ*. Ангели – посередники між Богом і людиною, посередники вже в якості образу належного, образу мети, образу досконалого буття. Ідеальний ангельський світ протистоїть світу недосконалому; індивідуальні ідеальні образи предстоять як ангели-хранителі; вищі ангели (ангели народів, церков) спрямовують* соціальні особистості; ангелом всього воцерковленого людства служить тварна Софія (що ототожнюється з Дівою Марією). Слід визнати й існування *бісівського світу*, бо недосконалість як така постає у вигляді об'єктивної сили. Як недосконала, "людина роздвоюється на емпірично грішну людину і на біса, й, отже, метаемпіричний світ роздвоєний на ангельський і бісівський" (2, с. 221). Очевидно для Л. П. Карсавіна існування не тільки бісів-спокусників окремих людей, але і бісів вищих особистостей, напр., народів. Біс безіменний і не особовий; не маючи особи, він користується людиною як личиною; він по своїй суті – лицедій. Зі своїм ангелом людина з'єднується (бо ангел – ідеальний образ *всеїдності*), з бісом же – роз'єднується (бо біс – дурне роз'єднання, що виділилося з людини). Метаемпірична недосконалість, що містить у собі емпірію недосконалості, є *лекло*. Воно вічне, хоча – переможене і зруйноване.

Висновки: в системі Л. П. Карсавіна *структура особистості* розкривається у зв'язку з *принципом всеїдності* в ієрархії особистостей: досконала – симфонічні й соціальні – індивідуальні; в індивідуальних особистостях – в єдності їхніх моментів (аспектів і якістwowань); *динаміка особистості* розглядається у зв'язку з *принципом трієдності (трієдності)*.

Аналогом критерію *психічного здоров'я* у карсавинській філософській психології особистості виступає *всеїдність і досконалість* (справжні – в Отці, а також ідеальні – у ангельському світі), аналогом *психопатології* – роз'єднання (з боку особистого буття – в Логосі-Сині, з боку безособового – у бісівському світі), аналогом *психотерапії* – возз'єднання особистості (у Дусі).

1. Карсавин Л.П. Малые сочинения. – СПб.: Алетейя, 1994. – 532 с.
2. Карсавин Л.П. Религиозно-философские сочинения. – Т.1. – М.: Ренессанс, 1992. – 325 с. 3. Карсавин Л.П. Философия истории. – СПб.: Комплект, 1993. – 351 с. 4. Юнг К.Г. О природе психе. Сборник: Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2002. – 414 с.

Надійшла до редколегії 14.01.10

САМОСТАВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МАТЕРІВ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Основну увагу в статті зосереджено на вивченні самоставлення як чинника соціально-психологічної адаптації матерів дітей з обмеженими можливостями. Встановлено, що визначальний вплив на адаптації спричиняють наступні компоненти само ставлення: внутрішня конфліктність, самозвинувачення та відкритість.

The article is devoted to the problem of self-attitude as a factor of adaptation of women with handicapped children. According to the results internal conflict, self-accusation and self-reveal influence to the adaptation.

Проблема вивчення особистісних особливостей батьків дітей з вадами здоров'я вперше привернула увагу професіоналів у ХХ столітті. Перші роботи, що освітлювали такий аспект проблеми, з'являються за кордоном. Очолює цей список М. Стоун (Stone, 1942), у якого були вперше описані приклади неадекватної батьківської поведінки стосовно дитини з обмеженими можливостями.

Аналіз останніх літературних даних (В.В. Ткачова, 1999; Г.Г. Московіна, О.В. Абрамова, 2000; М.І. Радченко, 2002) свідчить про зростання інтересу до проблематики сімей з дитиною, що має обмеження. Достатньо мірою вивчені етапи та стадії переживання батьками (матерями) стресової ситуації, спричиненої народженням дитини. Найчастіше предметом вивчення були діти та родини дітей з "явними" психофізичними розладами: розумовою відсталістю (Р.Ф. Майрамян, 1976; Г.Г. Московіна, О.В. Абрамова, О.В. Пахомова, 2000; М.І. Радченко, 2002, 2003) та важкими формами ДЦП (В.А. Вишневський, 1984; О.Л. Романова, 1986; С.С. Калижнюк 1990; В.В. Ткачова 1999).

В деяких публікаціях розглядаються складні проблеми (соціальної спрямованості), що виникають у сім'ї: *планування наступної вагітності, взаємовідносин з іншими дітьми* (братами-сестрами), *стабільність сім'ї, зміни соціального статусу сім'ї*. (Schonell, Watts, 1956; Taylor, 1953; Valente, 1972; Stone, 1973; Юр'єв, Здоровцева, 1991; М.І. Радченко, 2002).

Іншим напрямком роботи спеціалістів стало вивчення особистісних рис, психопатологічних розладів як наслідку переживання психічного стресу в результаті народження дитини-інваліда. (Miller, 1968; Stevenson, 1968 та інші). У вітчизняній психології цей аспект висвітлював Р.Ф. Майрамян (1976, 1982), В.А. Вишневський (1984) та інші.

Однак, недостатньо вивченими є особистісні особливості матерів, що сформувались під впливом тривалої психотравми (більше 15 років), а також матерів, обмеження дітей яких мають неявний для оточуючих характер (легка форма). Ми припускаємо, що особистісні зміни цих матерів пов'язані зі стійким порушенням їх адаптивної поведінки.

Аналіз літератури демонструє зв'язок самоставлення та соціально-психологічної адаптації. Як свідчать дослідження (Р. Бернс, 1986; І.С. Кон, 1984; Н.Ю. Максимова, 2002; О. Цибурич, 2005), у соціально дезадаптованих особистостях самоставлення набуває дещо спотворених рис, формується, так би мовити, "несприятлива" дезадаптивна Я-концепція (за І. Сабанадзе). Несприятлива Я-концепція має такі прояви: зниження самоповаги, зниження власної значущості, страх отримати відмову, слабка віра в себе, тощо. Проте, відсутні дослідження, які були присвячені вивченню особливостей самоставлення матерів дітей з обмеженими можливостями.

Відтак, мета нашого дослідження полягає у визначенні особливості соціально-психологічної адаптації до тривалої психотравми матерів дітей з обмеженими можливостями легкої форми на основі вивчення самоставлення вищезазначених матерів.

Об'єктом нашого дослідження виступає соціально-психологічна адаптація до тривалої психотравми матерів дітей з обмеженими можливостями. Предметом – особливості самоставлення як чинник психологічної адаптації матерів дітей з обмеженими можливостями.

Досягнення мети здійснювались завдяки вирішенню наступних завдань:

1. Встановити особливості соціально-психологічної адаптації через показники загальної адаптації, прийняття себе, прийняття інших, емоційного комфорту, інтернальності, домінування та уникання від вирішення проблем матерями дітей з обмеженими можливостями.

2. Встановити особливості самоставлення матерів, що виховують дитину з обмеженими можливостями.

3. Визначити особливості трансформації самоставлення та соціально-психологічної адаптації до тривалої психотравми матерів дітей з обмеженими можливостями.

4. На основі отриманих результатів встановити значення самоставлення для соціально-психологічної адаптації матерів з обмеженими можливостями.

Встановлення особливості самоставлення та соціально-психологічної адаптації здійснювалось через порівняння даних показників матерів дітей з обмеженими можливостями з показниками самоставлення та соціально-психологічної адаптації матерів відносно здорових дітей.

У дослідженні приймали загальною 130 осіб: 50 матерів відносно здорових дітей та 80 матерів дітей з обмеженими можливостями, що мають неявний для оточуючих характер. До таких захворювань ми віднесли захворювання вивідної системи, неврит одного зі слухових нервів, туговухість, захворювання дихальної системи та легкі форми ДЦП. 30 з 80 матерів виховували дітей віком до десяти років, 50 – дітей підліткового віку.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання вище поставлених завдань було застосовано наступні психодіагностичні методики:

"Опитувальник соціально-психологічної адаптації (СПА)", розроблений К. Роджерсом і Р. Даймондом для виявлення ступеня адаптованості-дезадаптованості в системі міжособистісних стосунків (3, с. 457);

Опитувальник МДС ("Методика исследования самоотношения") С.Р.Пантелеева, що дозволяє вивчити особливості самоставлення через дев'ять шкал: відображене самоставлення, самоцінність, відкритість, самовпевненість, самокерування, самоприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність і самозвинувачення (2).

Для статистичної обробки даних застосовувались методи математичної статистики (непараметричний критерій Манна-Уїтні та кореляційний аналіз).

Спочатку розглянемо результати методики соціально-психологічної адаптації (СПА). Результати представлені у порівнянні з результатами матерів, діти яких відносно здорові.

Отже, матері дітей-інвалідів характеризуються набагато нижчою адаптованістю, що пов'язане насамперед з загальним емоційним дискомфортом (переважання негативних емоцій, а в певній мірі і емоційна депресія), неприйняття інших ("як вони можуть зрозуміти мене, якщо

вони такого не переживали"), а також зовнішнім локусом контролю. Як відомо, схильність до зовнішнього локусу контролю, проявляється поряд з такими рисами, як невпевненість в своїх здібностях, наміри відкладати реалізацію своїх можливостей на невизначений термін, підозрливість, агресивність та конформізм.

Згідно результатів, відповідей респондентів вибірки матерів дітей з порушеннями здоров'я, притаманна тенденція на вибір "соціально позитивної відповіді". За даними Edwards, 1957 (цитата з (1, с. 259), поява цієї тенденції зумовлена неусвідомленим бажанням виглядати не гірше інших. А.Анастасі (1982) відзначає, що для осіб, яким притаманна дана тенденція, властиве прагнення уникнути критики, потреба у самозахисті.

На наступному етапі було проаналізовано особливості самоставлення матерів, що виховують дитину з обмеженими можливостями. У дослідженні приймали участь матері дітей з обмеженими можливостями та матері відносно здорових дітей підліткового віку. Представимо коментарі по кожній з дев'яти шкал.

Перша шкала, яку розглянемо, відображає, що у жінок, що виховують дітей з обмеженими можливостями, більш вираженою є мотивація соціального схвалення. Їм властиво зображати себе позитивними в соціальному (моральному) розумінні. І, на нашу думку, це свідчить не про відсутність навичок рефлексії. Швидше навпаки. Причому, це самокопання має негативний характер. У деяких випадках це прагнення мати такий "привабливий" вигляд перетворюється на прагнення догодити будь-якій людині, навіть зовсім незнайомій.

Самоконтроль. Людина з високим балом за цією шкалою чітко переживає власне "Я" як внутрішній стрижень, який інтегрує її особистість, діяльність та спілкування; така людина вважає, що, власне, вона і є творцем своєї долі, і, що всі події, що відбуваються в її житті, є результатів її діяльності, її вчинків. У матерів, що виховують дітей з обмеженими можливостями, показники значно нижчі від показників жінок, що виховують відносно здорових дітей. Ми пов'язуємо це з втратою віри у власні сили щодо впливу на хворобу, і тому вони з більшою імовірністю вірять в те, що швидше станеться диво, ніж їх старання принесуть позитивні зміни. З іншого боку, підвищений самоконтроль виступає в ролі захисного механізму, дія якого спрямована проти надмірного самозвинувачення у народженні дитини з порушеннями розвитку.

Немає суттєвої відмінності між вибірками за шкалою самовпевненості. Можливо, це пов'язано з тим, що в процесі тестування у даному випадку проявився вплив психологічного захисту, за допомогою якого стабілізувалось ставлення до себе. Вік дитини дозволяє їм працювати, розширювати свої соціальні контакти.

Відображене самоставлення. Дана шкала розкриває уявлення індивіда про ставлення до себе з боку оточуючих, до їх діяльності. Немає суттєвої різниці між показниками цієї шкали в двох групах. З одного боку, захворювання дітей мають неявний для оточуючих характер і, в зв'язку з цим матерям даних дітей не часто приходить переживати негативну реакцію оточуючих на дії вигляд дитини. З іншого боку, поступово матері дітей-інвалідів звикають до негативного ставлення оточення і починають з розумінням до цього ставитись: "Нас ніколи не розуміють оточуючі, а ми в свою чергу не чекаємо від них цього. Для того, щоб зрозуміти, що ми відчуваємо, треба пережити те саме" (вислів матері дитини з обмеженими можливостями). Саме так можна пояснити своєрідну замкненість груп матерів дітей з обмеженими можливостями.

Незначне розходження у результатах і за шкалою самоприйняття. Проте, все ж таки, у матерів, що виховують дітей-інвалідів, прийняття себе, узгодження зі своїм внутрішніми потягами, прийняття своїх позитивних і негативних сторін нижче, ніж у матерів відносно здорових дітей.

У результатах за шкалою самоприв'язаності також практично немає розходження – у обох груп невисокі показники, що говорять усвідомлення того, що життя іде далі і не варто зупинятися на досягнутому, а навпаки – продовжувати свій особистісний ріст, своє самовдосконалення.

І, нарешті, шкали, що демонструють суттєву розбіжність між двома групами. Набагато нижчі результати у вибірці матерів, що виховують дітей з обмеженими можливостями, по шкалі самоцінності. Для них властиві сумніви про цінність власної особистості для оточуючого суспільства, недооцінка свого духовного "Я", відсторонення, байдужість до свого "Я". На нашу думку, це насамперед, пов'язано з тим, що дані жінки не змогли "адекватно" виконати свою суспільну функцію – забезпечити суспільство, свою родину здоровими, розумними нащадками. Через неповноцінність своєї дитини вони переживають і власну неповноцінність.

Набагато вищі показники у вибірці матерів дітей з обмеженими можливостями за шкалою внутрішньої конфліктності. Це вказує на незадоволення наявною ситуацією, підкресленням труднощів свого життя, самозаглибленням. Внутрішня конфліктність пов'язана з тим, що ці жінки потрапляють, як вже зазначалось вище, в сильну залежність від чужої думки.

Особливої уваги заслуговує шкала самозвинувачення. Матері, що виховують дітей з обмеженими можливостями, приймають на себе провину за народження дитини з вадами. Причому, це звинувачення дуже часто нав'язується зовні як близьким оточенням (чоловік може постійно нагадувати жінці, що саме вона виношувала та народжувала дитину, і, можливо, саме вона щось не так зробила), так і від зовсім незнайомих людей (у транспорті, на вулиці). "Це я винна у тому, що моя дитина народилась, аби мучитись і страждати. Мій обов'язок спокутувати провину". (зі слів матері дитини з порушеннями розвитку).

Також варто відзначити, що за шкалою самозвинувачення зустрічаються як мінімальні (1), так і максимальні (10) значення. У випадку мінімального значення можна говорити про захисні механізми – повністю витісняється відповідальність за власні вчинки, власне життя. У протилежному випадку – гіпервідповідальність.

Отже, для матерів, що виховують дітей з обмеженими можливостями характерні сумніви про цінність власної особистості для оточуючих, висока внутрішня конфліктність, самозвинувачення за народження дитини з вадами. В якості захисних механізмів, які допомагають приховати дані переживання, виступають надмірний самоконтроль та соціальна бажаність.

Порівняння результатів психологічної діагностики самоставлення та адаптації досліджуваної вибірки із результатами вибірки жінок, діти яких ще не досягли десятирічного віку (діти з психофізичними розладами), за допомогою непараметричного критерію Манна-Уїтні з метою встановлення особливостей впливу хронічно тривалого стресу виявили суттєву різницю лише у показниках загальної адаптації ((458,0 при ($p \leq 0,05$)), комфортно-сті (412,0 при ($p \leq 0,05$)) та самоконтролю (479,0 ($p \leq 0,00$)).

Отже, порівняння результатів матерів, діти яких досягли підліткового віку, з результатами матерів дітей до десятирічного віку, демонструють підвищення адаптованості, зростання самоконтролю та відчуття емоційно-

го комфорту. Дані результати дають змогу стверджувати про поверхневність даної адаптації.

За допомогою кореляційного аналізу встановлено зворотній зв'язок соціально-психологічної адаптації зі самоприйняттям і внутрішньою конфліктністю. Останній факт свідчить про те, що в процесі "самозаглиблювання" основна увага звертається лише на власні недоліки і помилки, не помічаючи, що інші також допускають такі ж помилки. Для даних осіб характерне побоювання, що

як тільки оточуючі будуть знати про них "правду", вони почнуть їх ігнорувати, і тому ці жінки приховують своє "правдиве Я" і намагаються справити враження, яке, на їх думку, буде найбільш визнаватися іншими людьми. (по результатах бесіди).

Кореляційна матриця показників самоставлення та соціально-психологічної адаптації представлена у таблиці 1:

Таблиця 1. Кореляційна матриця показників самоставлення з показниками соціально-психологічної адаптації

	1	2	3	6	7	8	9
AZ	0.599	0.416	-	-0.46	-	-0.651	-0.8
LZ	0.626	0.407	-	-0.461	-	-0.644	-0.79
EZ	0.574	-	-	-0.6	-0.452	-0.587	-0.66
IN	0.438	-	-	-	-	-0.431	-0.655
DOM	0.562	-	-	-	-	-0.642	-0.626
УХОД	-	-	0.570	-	-	-	-
Щирість	0.57	0.463	-	-0.649	0.554	-0.455	-

Примітка: AZ – загальна адаптація; LZ – прийняття інших; EZ – емоційний комфорт; IN – інтернальність; DOM – домінування. 1-9 – шкали методики МІС: 1 – відкритість; 2 – самовпевненість; 3 – самокерування; 6 – само прийняття; 7 – самоприв'язаність; 8 – внутрішня конфліктність; 9 – самозвинувачення.

Перша плеяда представляє собою зв'язок відкритості (внутрішня чесність) та загальної адаптації (0,599). Отже, згідно отриманих результатів адаптованій особистості притаманна нездатність чи небажання усвідомлювати і розкривати важливу інформацію про себе. Дане твердження є суперечливим. Проте, враховуючи прямий зв'язок відкритості та щирості (0,57), це свідчить про прямий вплив тенденції до вибору соціально бажаних відповідей на показники адаптованості.

Друга плеяда, до якої звернемо нашу увагу, свідчить про вплив самовпевненості на показник соціальної бажаності (0,463). Отже дана тенденція мотивує респондента створювати свій образ як самостійної, вольової, енергійної, надійної особистості, якій є за що себе поважати. Третя плеяда – вплив показника соціальної бажаності та самоприв'язаності (0,554), а також обернений вплив на внутрішню конфліктність має таку ж природу, як і попередній.

Засновком побудови четвертої плеяди є показник внутрішньої конфліктності та показник самозвинувачення, які мають обернений зв'язок з усіма шкалами методики СПА: загальною адаптацією (-0,651) (-0,8), емоційним комфортом (-0,587) (-0,79), прийняттям інших (-0,644) (-0,66), інтернальністю (-0,431) (-0,655) та домінуванням (-0,642) (-0,626). Це вказує, що почуття провини і внутрішній конфлікт є суттєвими індивідуальними чинниками психологічної адаптації матерів дітей з обмеженими можливостями. Вищезазначене твердження необхідно враховувати у практичній роботі з даною категорією клієнтів.

Наступна плеяда представляє собою таке поєднання: тенденція соціальної бажаності не сприяє (-0,649) самоприйняттю. Враховуючи показники середніх результатів методики МІС, даний зв'язок ще раз підтверджує на критичне ставлення до себе, відсутність переживання цінності та значимості власного "Я".

І, нарешті, на основі отриманих результатів, можна зробити висновок щодо прояву характеру самоконтролю – він виступає у вигляді втечі від вирішення проблем. (0,570)

Отже результати проведеного дослідження дозволяють зробити наступні висновки:

Визначальним фактором у самоставленні та адаптації особистості матерів дітей з обмеженими можливостями є тенденція до вибору соціально позитивних відповідей. Основне смислове навантаження даної тенденції – не допустити саморозкриття, невідповідності бажаних стандартам.

За кількістю значущих зв'язків, найважливіші чинниками адаптації є наступні компоненти самоставлення: внутрішня конфліктність, самозвинувачення та відкритість. Зовсім не мають значимого впливу на соціально-психологічну адаптацію такі шкали як відображене самоставлення та самооцінювання.

Відтак, можна зробити висновок, що індивідуальними чинниками психологічної адаптації жінки, що виховує дитину з обмеженими можливостями, є саме ці три показники: внутрішня конфліктність, самозвинувачення, відкритість. Обов'язковими етапами практичної роботи з матерями дітей з обмеженими можливостями є 1) усвідомлення власної значимості, цінності; та 2) зниження відчуття провини та переживання внутрішнього конфлікту.

Порівняння результатів матерів, діти яких досягли підліткового віку, з результатами матерів дітей до десятирічного віку, демонструють зростання самоконтролю та відчуття емоційного комфорту. Результати дають змогу стверджувати про поверхневність даної адаптації. Дане твердження потребує ще додаткового дослідження. Однак, цей феномен, на нашу думку, схожий з метафорою З. Фрейда по типу "парового котла". Відсутність психологічної допомоги для даної категорії осіб підвищує ризик раптового "випуску пари" у вигляді важких патологій, дезадаптації при будь-якій зміні соціальної ситуації досліджуваного.

1. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
2. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М., 1991. – 30 с.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодіагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом "БАХРАХ – М", 2002. – 672 с.

Надійшла до редколегії 14.01.10

ІНІЦІУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ПОДОЛАННЯ НЕЇ КРИЗОВИХ СТАНІВ

В статті подано розгорнутий аналіз феномену ініціювання особистісних трансформацій людини в умовах подолання кризових станів. Запропоновано вивчення започаткування змін особистості з урахуванням багатовимірності прояву даного явища в психічній діяльності людини.

In the article the expanded analysis of the phenomenon of the initiation of the personal transformations of man under the conditions of overcoming the crisis states of personality is given. The study of the undertaking of changes in the personality taking into account the multidimensionality of the manifestation of this phenomenon in mental human activity is proposed.

Сьогоднішня ситуація розвитку суспільства з його кризовими проявами в різноманітних сферах буття людини вказує на існування значущого трансформаційного потенціалу, який поки що утаємничений в нетрях підсвідомого та чекає свого часу для пробудження. Саме людина виступає головним ініціатором його оновлення та гармонізації, котра повинна пройти шлях Героя та оволодіти мудрістю усвідомленого пробудження до життя. Тільки тоді вона віднайде втрачену здатність до самовідновлення психічного світу та самовдосконалення. Таким чином вміння ініціювати особистісні трансформації стає все більш актуальним запитом у просторі людського розвитку.

Метою даної статті виступає теоретичне визначення особливостей ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості.

Перш ніж перейти до психологічних особливостей ініціювання особистісних трансформацій розглянемо розуміння поняття "криза" в психології. "Криза (від грецьк. crisis – рішення, поворотний пункт) – характеризує стан, який породжується проблемою, що постала перед індивідом, якої він не може уникнути і яку він не може розв'язати за короткий час і звичним способом" (Гримак Л.П., 1987). Т.М. Титаренко зазначає, що "водночас життєву кризу доцільно розглядати і як рушійну силу особистісного зростання, дорослішання".

Напрямок вітчизняної психології, такий як "психологія життєвого шляху" (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн) розглядає життєву кризу як "вузловий момент", "подію життєвого шляху", що є поворотним етапом, на якому приймаються важливі рішення на тривалий час. Також такі поворотні моменти визначаються різними дослідниками як "кризи" (Е. Еріксон, Д. Маттесон), "екзистенційний вакуум" (В. Франкл), "духовна криза" (С. Гроф), "критичні ситуації" (Е.П. Крупник), "психологічна криза" (А.Г. Амбрумова), "мотиваційна криза" (А.А. Файзулаєв), "криза професійного становлення" (Є.Ф. Зеєр, Є.Є. Симанюк), "life change event" (С.К. Нартова-Бочавер), "важкі життєві ситуації" (Л.І. Анциферова), "біографічна подія" (А.А. Кронік, Р.А. Ахмеров), "ситуація соціальної нестабільності" (К.Н. Василевська), "стресогенна ситуація" (Л. Пельцман), "переломна ситуація, екстремальна ситуація" (М.Ш. Магомед-Емінов), "неможлива ситуація" (К.Н. Артемова), "психотравмуюча ситуація" (Т.С. Кириленко), "критичний стан буття" (І.П. Маноха) тощо. Не дивлячись на використання різної епістемології, автори вкладають в дані поняття близький смисловий зміст. Розуміючи критичні ситуації як ситуації загострення протиріч розвитку в житті людини, дослідники підкреслюють, що ті шляхи, які використовує суб'єкт для подолання кризи в наступному визначають його долю.

На думку В.В. Нуркової і К.Н. Василевської вони стають кризовими тому, що представлені у житті індивіда на основі п'яти факторів: 1) фактор імовірного прогнозування – виходячи з аналізу свого минулого досвіду, людина оцінює імовірність настання цієї події як

нульову або мінімальну; 2) вітальний фактор, який виражається в суб'єктивному відчутті неможливості жити, існувати у нав'язаній ситуації, людині здається, що вона не перенесе цих умов, не зможе з ними змиритися; 3) когнітивний фактор, тобто відсутність необхідних знань, умінь і навичок для життя в даній ситуації, неможливість застосовувати існуючі когнітивні схеми; 4) поведінковий фактор, тобто відсутність сформованих моделей поведінки; 5) екзистенційний фактор або відчуття смисловтрати, "екзистенційного вакууму". На думку авторів на більш високому рівні узагальнення ці ситуації поєднують, в першу чергу, симптоматика деформації часової транспективи особистості, коли майбутнє втрачає свою позитивну валентність, теперішнє хаотичне, а минуле перестає бути ресурсом для продуктивної життєтворчості (7).

При вивченні ймовірних реакцій особистості людини при подоланні кризових станів особистості вченими запропоновано розглядати їх як "coping behaviour" (Д. Амірхан, А. Білінг, Є.О. Варбан, Х. Вебер, А. Каннер, Р. Лазарус, Р. Мартон, А. Маслоу, Л. Мерфі, Р. Моос, Т.М. Титаренко, С. Фолкман, Е. Хайм та ін.). В системі адаптивних реакцій людини копінг-механізми тісно пов'язані з механізмами психологічного захисту, але вони є активними, більш усвідомленими зусиллями людини, що направлені на оволодіння ситуацією або проблемою. Типи ("модальності") копінг-механізмів можуть проявлятися в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах особистості людини.

Трансформація (від лат. transformatio – перетворення) – процес розвитку особистості, в ході якого вона набуває цілісності і завершеності. Синонімами трансформації є також такі поняття, як: зміна, перетворення, метаморфоза, оновлення, конверсія, пертурбація, модифікація, трансмутація, еволюція тощо. Так, феноменом автотрансформації особистості, за О.О. Любченко, можна назвати "свідомі, послідовні дії особистості, спрямовані на конструктивні зміни в собі, покращення та позитивне перетворення свого життєвого світу згідно ідеалу свого світосприймання та вірування" (4, с.10).

Потенціал особистісних змін розглянутий у дослідженнях різних вчених (О. Биков, Н.В. Волкова, Дж. Келлог, К. Ленкстон та С. Ленкстон, В.П. Лушин, М.Ш. Магомед-Емінов, Р. Мей, І.М. Мирошник та Є.В. Гаврилін, Л.І. Пономаренко, Дж. Прочаска та Дж. Нокрос, О.А. Родіонова, В. Сатір, В.І. Столяров, Дж. Уїланд-Бергсон, М. Фергусон, Е. Фромм, О.С. Штепа, К.Г. Юнг та ін.). Трансформація особистісної сфери людини в умовах подолання кризових станів особистості має свою структуру, стадії, механізми, види та рівні. Вихідним результатом якої є зміна певних психічних компонентів особистості з удосконаленням та підвищенням ступеня розвитку індивіда. При цьому головним в самій трансформації є її започаткування або ініціювання суб'єктом розвитку.

Вітчизняна класична психологія розглядала трансформацію особистості в рамках розвитку індивіда, опо-

середкованого принципом детермінізму. С.Л. Рубінштейн, автор філософсько-психологічної концепції особистості, зазначав, що формування особистості людини відбувається завдяки здійсненню свого життєвого шляху, на якому вона виступає суб'єктом свого розвитку. "Лінія, що веде від того, чим людина була на одному етапі своєї історії, до того, чим вона стала на наступному, проходить через те, що вона зробила. У діяльності людини, в її справах, практичних і теоретичних, психічний, духовний розвиток людини не тільки виявляється, але і здійснюється" (10). Таким чином трансформація особистісної сфери людини відбувається як активний цілеспрямований процес із залученням когнітивного та поведінкового аспектів її життєдіяльності. Процес ініціювання змін С.Л. Рубінштейн вбачає в процесі реалізації свого власного потенціалу за такою формулою: "Чим я був? – Що я зробив? – Чим я став?" або "Чим я є? – Що я роблю? – Чим я стану?". Саме в кінцевому продукті своєї діяльності людина відчуває свій новий стан та набуває нових можливостей і перспектив розвитку – "Людина, що зробила що-небудь значне, стає у відомому сенсі іншою людиною".

О.М. Леонтьєв в рамках діяльнісного підходу вказує на здвиг мотивів на ціль, зміну їх ієрархії та породження нових мотивів внаслідок вирішення життєвої кризи. "Формування особистості передбачає розвиток процесу цілеутворення і, відповідно, розвиток дій суб'єкта" (3, с. 210). Далі він вказує, що "... перехід, що знаменує собою справжнє народження особистості, виступає як подія, яка змінює хід всього наступного психічного розвитку" та перебудовує сферу відношень до інших людей (3, с. 212 – 213). Але процес розвитку особистості завжди залишається глибоко індивідуальним, неповторним. Так, наприклад, переоцінка минулого, того, що встановилося в житті, призводить до того, що людина викликає трансформацію своєї особистості. Проте переворот в особистості відбувається не свідомістю, а лише діями суб'єкта, практичним входженням в нові обставини. Як приклад, О.М. Леонтьєв описує спалення свого старого одягу безпритульними прилюдно на вогнищі в колонії А.С. Макаренка, як свідчення відмови від старої поведінки та входження в новий соціальний стан. Як головну детермінанту розвитку особистості О.М. Леонтьєв вказує зміщення потреб на творення, яке одне не знає кордонів на відміну від споживання. Він говорить, що якщо суб'єкт життя володіє "самостійною силою реакції", іншими словами активністю, то тоді справедливо: "внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим саме себе змінює".

О.П. Колісник в межах вивчення саморозвитку духовності особистості зазначає, що "межові події та критичні переживання відкривають дійсну ієрархію смислів особистості, не примасковану Я-концепцію і не сковану життєвим стилем" (2, с.14). "Криза ж ієрархії смислів ставить проблему або збереження наявної ієрархії смислів і подолання ворожих обставин, або ж часткової чи докорінної конверсії ієрархії смислів" (2, с.15). Переломні смислові переживання та творчу зміну ієрархії смислів дослідник вважає найсуттєвішими характеристиками саморозвитку особистості.

Вчинковий підхід В.А. Роменця дає можливість поглянути на життя людини як на інтеграцію життєвого шляху зі шляхом творчим. "Творчий шлях людини – це її індивідуальна історія, що має свої межі, певні періоди, міру завершеності, вичерпаності. Творчий шлях є шляхом постійних модифікацій особистісного світу, метою якого є творення людиною самої себе" (9, с.12). Саме в моменти творення самої себе, людина може стикатися з граничними, межовими ситуаціями, подо-

лання котрих буде впливати на подальший розвиток особистості. "Головним осередком розв'язання всіх цих буденних суперечностей і небуденних кризових ситуацій є людський вчинок" (9, с.13). "Саме у вчинку виявляються найістотніші сили особистості, саме він конкретизує, втілює практично людські прагнення" (9, с. 15).

Поняття *ініціювання* (від лат. *initium* – початок), яке означає започаткування, сприяння виникненню чи розвитку чого-небудь є досить поширеним у практичній роботі в різних сферах діяльності. Ініціювання будь-якого процесу має свої синонімічні аналогії такі, як: породження, активізація, початок, започаткування тощо. Також семантично схожим є поняття *ініціація* (від лат. *initio* – починати, посвята у таїнство) – це комплекс дій, завдяки яким відбувається і формально закріплюється зміна соціального статусу індивіда, відбувається надбання ним особливих знань, а також функцій або прав.

Виходячи з того, що автотрансформація особистості є переважно внутрішньо детермінованим процесом, то розглядати її, на нашу думку, потрібно з урахуванням мотивів, якими вона викликана. Адже, "мотивація – це психодинамічна система особистості, котра організовує (спонукає, направляє), регулює діяльність на шляху здійснення певного життєвого відношення особистості до оточуючого світу" (5, с.47). А *мотив* (від лат. *movere* – рухати, штовхати) означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків (тобто те, що примушує людину до дій).

Вчені виділяють два види механізмів мотивації за категорією сприяння руху: цілерухлива мотивація, що працює за напрямом реалізації мотиваційного процесу, та цілєгальмуюча мотивація, що направлена на гальмування мотиваційних процесів, реалізації життєвих відносин (5). Кожен мотив включає в себе: 1) енергетичний аспект – інтенсивність; 2) ціннісний зміст, що задає життєве відношення людини зі світом; 3) аспект направлення. Хоча мотив не ініціює конкретної дії, але він ініціює підготовчу діяльність, направляючи з тією або іншою інтенсивністю психічні процеси в певну ціннісну зону.

Як зазначає М.Ш. Магомед-Емінов, що "ініціювання діяльності включає не тільки початок виконання діяльності (підготовчу фазу діяльності), але й забезпечує процеси діяльності, тобто мотивація ініціації мотиваційно забезпечує те, що можна назвати починанням, або запуском, незалежно від того, яке місце цей процес займає в діяльності" (5, с.91). Він вводить поняття "*мотивація ініціації*", яка є підсистемою мотивації, що забезпечує актуалізацію мотивації, ініціацію діяльності (та дій). А актуалізація мотивації, у свою чергу, складається з: актуалізації мотивів, активування проєктів, цілей і намірів.

Тож, саме мотивація ініціації здійснює головну функцію – актуалізацію мотивації та ініціацію діяльності на запусконому етапі мотивації, тобто на етапі починання. "Мотивація ініціації" виконує мотиваційну оцінку ще перед самим здійсненням конкретної дії. Для того, щоб відбулася реалізація мотиву потрібно пройти захисні механізми, які кореняться в наступних принципах: 1) принцип реальності (врахування вимог реального світу), 2) принцип ідеалізації (врахування ідеальних уявлень), 3) принцип потрібності (врахування належного), 4) ціннісний принцип (врахування змісту життя), 5) світоглядний принцип (врахування поглядів індивіда на світ) (5).

Загалом суб'єкт до усвідомлення потрібності власних внутрішніх змін проходить за А. Беком три рівня інсайту. Перший, або поверховий дає людині усвідомлення проблеми; другий, поглиблений дає можливість розпізнати власні інтерпретації об'єктів та явищ проблемної ситуації; і саме на третьому, глибинному рівні

відбувається виникнення мотивації до зміни в свідомості суб'єкта.

Т.М. Титаренко в межах вивчення особистісного вибору людини виділяє три етапи його здійснення: 1) передчуття потреби у змінах (коли поступово актуалізується "Я-ідеальне"); 2) етап зважування, ідентифікації та відторгнення (співвіднесення "Я-реального" та "Я-ідеального"); 3) рішучі дії (асиміляція набутого досвіду, підведення підсумків) (8). Саме на першому та другому етапах відбувається актуалізація готовності до трансформації та її ініціювання.

У теоретичній моделі цілеспрямованої трансформації психічних станів і властивостей суб'єкта І.М. Мирошник та Є.В. Гаврилін пропонують власне розуміння процесу самозміни особистості [6]. Мотиваційний ефект інтерпретується з позиції методологічного принципу *подвійної детермінації* розвитку (каузально-телеологічної амфідетермінації) та формулюється психологічний закон цілеспрямованої трансформації психічних станів і властивостей особистості. У теоретичній моделі цілеспрямованої регуляції психічних станів і властивостей суб'єкта принцип подвійної детермінації розвитку розкривається як суперечність, розузгодження необхідного і можливого (актуального і потенційного, реального і ідеального, потреб і здібностей), що вирішуються на природному, соціальному і духовному рівнях буття.

Трансформація психічних станів і властивостей особистості здійснюється в полі напруги необхідного (актуального, реального) – причинна детермінація, і можливого (потенційного, ідеального) – цільова детермінація. Психометрична ідентифікація початкового і бажаного (потенційно можливого) станів і властивостей суб'єкта проводиться діахронно. Причому, для виникнення мотивації саморозвитку суб'єкт трансформації повинен послідовно усвідомити необхідне і можливе, тобто зміряти, виразити, об'єктивувати в зовнішніх образах актуальний (необхідне) стан і бажаний (можливе) стан або властивість (образ-проект ідеальної мети). Опосередковане образами психічних станів (властивостей), що об'єктивувалися, усвідомлення розузгодження необхідного і можливого виступає як мотив саморозвитку, що запускає процес направленої трансформації суб'єкта: від початкового – до бажаного (або потрібного).

У загальному випадку сила мотивації самозміни прямо пропорційна напрузі трансформації, тобто відстані між образами вихідного (початкового) стану суб'єкта і кінцевого (проектного, потрібного, бажаного) стану, що об'єктивувалися, і назад пропорційна психічній резистентності суб'єкта трансформації:

$$Q = k \cdot U(S_0, S_1) / RS$$

де Q – сила мотивації самозміни; U (S₀, S₁) – напруга трансформації; S₀ – образ вихідного (початкового) стану суб'єкта, що об'єктивувався; S₁ – образ кінцевого (проектного, потрібного або бажаного) стану суб'єкта, що об'єктивувався; RS – психічна резистентність (ригідність) суб'єкта трансформації; k – коефіцієнт пропорційності.

Формально (чисельно) відстань між образами виражається в просторі можливих значень параметрів психічних станів або властивостей суб'єкта, а психологічна резистентність до змін (або ригідність) вимірюється відповідними психодіагностичними методиками.

Психологічна готовність до самореалізації (та відповідно самотрансформації) за П.П. Горностаєм – це системне явище, що виявляється у вигляді ситуативної (наприклад, стан натхнення) або довготривалої, стійкої готовності, є діалектичною єдністю психічних станів і властивостей особистості. Готовність є системою особистісної і функціональної, а також змістовної і оцінної сто-

рін. Виділені блоки – це різні форми прояву готовності, що зустрічаються в реальній життєдіяльності суб'єкта (1).

Першим блоком (відношення до себе) є елемент самосвідомості особистості. Він включає оцінку своїх можливостей, яка може виражатися в усвідомленні покликання, особливого призначення особистості, можливості вирішити задачу, недоступну іншим. Проте він може бути і неусвідомленим (або недостатньо усвідомленим) і спиратися на інтуїцію. Цей блок включає також образ ідеального "Я" або, ширше – ідеали особистості.

Другий блок (спрямованість) включає в себе мотиви і потреби творчості (мотиви самоактуалізації) і ціннісні орієнтації особистості. Потреби можуть бути розділені на дві групи: потреби творити "щось" і потреби творити "себе". Потреби і ціннісні орієнтації виражаються в інтересах, схильностях, бажанні творити, потреби виразити себе в творчому творі. Оціночна сторона готовності є системою відносин особистості.

Третій блок – це творчі здібності особистості, що є найважливішим чинником (фундаментом) самореалізації. Розвиток здібностей безпосереднім чином пов'язаний з розвитком творчого відношення до себе і спрямованості.

Четвертий блок – це операційна система, що є інструментарієм, що сприяє реалізації потреб в творчості і самореалізації. Це не тільки безпосередній досвід, але і фіксовані установки, диспозиції особи. Установка визначає спрямованість активності людини і трактується саме як готовність до певних способів діяльності. Можна говорити про установку на самореалізацію, тобто, стан, який сприяє включенню механізмів самореалізації за сприяючих умов.

Висновки

Таким чином ініціювання особистісних трансформацій людини в умовах подолання кризових станів особистості є складним психологічним феноменом, який визначає вектор руху людини до перетворення свого внутрішнього світу зі зняттям протиріч розвитку, котрі викликали стан напруги. Це також специфічний комплекс внутрішніх дій людини, котрі сприяють виникненню змін її особистісної сфери. Він має свої закономірності, особливості перебігу, етапи здійснення, рівні прояву, часову перспективу реалізації та певний кінцевий результат. Перші спроби ініціювання власних змін індивіда простежуються на початкових стадіях онтогенезу, тоді, коли починають вирішуватись вікові кризи. Саме в ці періоди розвитку формується здатність видозмінювати свою психічну сферу, пристосовуючись до вимог середовища, знімаючи таким чином ознаки критичності. Зміни, котрі відбуваються під час вирішення вікових криз добре відомі та носять назву "новоутворень". Виникнення їх сприяє усуненню стану кризи та відкриває перспективи до подальшого розвитку людини. Теж саме відбувається з особистістю людини під час, так званих, ненормативних криз, які є неочікуваними та неприродними. Тому в цьому випадку відбувається нашарування різноманітних фізичних, емоційних, когнітивних відчуттів та переживань, котрі утруднюють усвідомлення ситуації та прийняття вірного рішення. Але засвоєні в попередні роки розвитку певні моделі ініціювання особистісних трансформацій дають можливості застосування їх в актуальних ситуаціях життя.

1. Горностаєв П. П. Готовність личности к саморазвитию как психологическая проблема / Проблемы саморазвития личности: методология и практика. – Сб. науч. трудов. Депонировано в ИНИОН АН СССР № 42525 от 27.07.1990 г. – С. 126 – 138. 2. Колісник О.П. Саморозвиток духовності особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №2. – С. 12 – 18. 3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. – М., Политиздат, 1977. – 304 с. 4. Любченко О.О. Вплив методів православної автотрансформації на особистісне зрос-

тання: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — К., 2004. — 21 с.
 5. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. — М.: Психоаналитическая Ассоциация, 1998. — 496 с.
 6. Мирошник И.М., Гаврилин Е.В. Мотивационный эффект информирующей обратной связи // Таврический журнал психиатрии. — 2000. — № 2. — С. 8–9.
 7. Нуркова В.В., Василевская К.Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены // Вопросы психологии. — 2003. — №5. — С.93 —

102. 8. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / За ред. Т.М. Титаренко. — К.: Міленіум, 2005. — 336 с.
 9. Роменець В.А., Манюха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / Вст. ст. В.О. Татенка, Т.М. Титаренко. Вид. 2-ге, стереотип. — К.: Либідь, 2003. — 992 с.
 10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1999. — 720 с.

Надійшла до редколегії 14.01.10

М. Кожанова, асп.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОГНІТИВНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЛІКАРІВ-ХІРУРГІВ

У статті здійснено спробу висвітлити особливості вирішення внутрішньо-особистісних конфліктів, особистісно-професійних деформацій в процесі професійного самовизначення лікарів-хірургів. Основна увага зосереджена на причинах емоційного вигорання, когнітивних конфліктів представників професій групи ризику (в тому числі і лікарів-хірургів). Ключові слова: емоційне вигорання, екстремальні умови професійної діяльності, когнітивні конфлікти, особистісно-професійні деформації.

The attempt of consideration of features of permission of personal conflicts is carried out in the article, personality-professional deformations in the process of professional selfreflection of doctors-surgeons. The most general reasons of the emotional burning down are certain, cognitive conflicts of representatives of professions risk (including doctors-surgeons) groups which constantly are in the extreme terms of professional activity. Key words: cognitive conflicts, emotional burning down, extreme terms of professional activity, personality-professional deformations.

Актуальність дослідження

Проблема професійного самовизначення особистості є досить актуальною. На сьогодні існує декілька різних психологічних підходів щодо вивчення даного питання. П. О. Шавір пропонує свою класифікацію наукових концепцій професійного розвитку, згідно з якою вони розподіляються на структурні, мотиваційні, індивідуальні. Так, структурні теорії висвітлюють професійний розвиток і професійну поведінку людини на різних етапах її життєдіяльності і середовищних умовах (Д. Міллер, Д. Сьюпер, Д. Херм та ін.). Д. Сьюпер розробив схему професійного розвитку, що упродовж нерівномірності становлення особистості в професії, окреслює загальні напрямки та етапи професійного шляху, вікові особливості ефективності професійної діяльності. Означена схема вирізняє декілька стадій:

- 1) "стадію зростання" — розвиток інтересів, здібностей і т. ін. (10 — 14 років);
- 2) "стадію розвідки" — здійснення професійного вибору (15 — 24 роки);
- 3) "стадію утвердження" — пошук "власної" діяльності, утвердження себе в професії (25 — 44 роки);
- 4) "стадію збереження" — стремління зберегти свої положення (45 — 64 роки);
- 5) "стадію спаду" — спад у професійній діяльності або її припинення (більше 65 років).

Представники мотиваційних теорій (А. Маслоу, Е. Роу та ін.) основний акцент роблять на внутрішні сили особистості, що спонукають її до певного типу професійної поведінки і діяльності. Вони підкреслюють активність суб'єкта діяльності, необхідність співвіднесення зовнішніх впливів з внутрішніми умовами. Так, Е. Роу наголошує на значущості для самовизначення стійких особливостей мотиваційно-потребісної сфери, усвідомлення цілей, мотивації, зрілості інтересів та успішності вибору професії.

Прихильники теорії індивідуальності трактують професійний розвиток як процес формування і становлення саморозуміння, а професійний вибір тлумачать як спробу реалізувати власну "Я-концепцію" (К. Роджерс, Д. Сьюпер, Д. Голанд та ін.). Концепція "професійної зрілості" Д. Сьюпера представляє вибір професії як подію, а процес професійного самовизначення розглядається в ній як низка виборів, що постійно чергуються. Таким чином, зазначені напрямки і теорії окреслюють професійний розвиток як проблему становлення і розвитку особистості, розкриття її можливостей.

Відтак, метою нашої статті є з'ясування особливостей професійного самовизначення лікарів-хірургів, висвітлення впливу когнітивних конфліктів на специфіку означеного процесу. У наслідок цього, завданнями є: — визначення специфіки проявів когнітивних конфліктів у професійному самовизначенні лікарів-хірургів;

— з'ясуванні особливостей виникнення стану когнітивного дисонансу в процесі професійної діяльності лікарів-хірургів;

— розкритті сутності соціально-специфічного досвіду особистості у копінг- стратегіях лікарів-хірургів.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження

Аналіз проблеми професійного самовизначення у вітчизняній психології відбувається за трьома напрямками досліджується з боку змісту, процесу. — соціологічному, соціально-психологічному, психолого-педагогічному. Однак найчастіше об'єктом дослідження виступає не стільки психологічний зміст професійного самовизначення, скільки вибір професії (Є. О. Климов, П. О. Шавір).

Слід зауважити, що професійне самовизначення розглядається деякими авторами як процес особистісного самовизначення, яке пов'язане із формуванням внутрішньої позиції зрілої особистості (Є. О. Головаха, І. С. Кон, І. М. Семенов). Однак поняття "особистісне самовизначення" і "професійне самовизначення" не є тотожними. Разом з тим ці процеси тісно пов'язані між собою, адже, якщо професійна діяльність не є для людини значущою у особистісному плані, то навряд чи ми можемо говорити про повноцінне особистісне самовизначення (Н. С. Пряжніков).

Ретельний аналіз досліджень з питань вивчення особистісного аспекту професійного самовизначення, умов і чинників цього процесу здійснила М. В. Борисова. Дослідниця вважає, що достатньо вивченими є такі напрямки. Перший — дослідження психологічної готовності до професійного самовизначення, основ професійного навчання і професійного самовизначення (О. Є. Голомшток, С. С. Грішпун, Л. Л. Кондрат'єва, Є. О. Климов, В. В. Чебишева, П. О. Шавір та ін.). Проте в процесі вивчення професійного самовизначення в рамках особистісного самовизначення, розглядається лише один із періодів професійного становлення й не охоплюються подальші етапи. Другий напрямок — висвітлення проблеми формування профпридатності і профвідбору (В. О. Бодров, К. М. Гуревич, Ю. М. Забродін, В. П. Зінченко, К. К. Платонов, В. Д. Шадріков

та ін.). У рамках досліджень окреслюються психологічні схильності до різних професій, формування профпридатності. Третій напрямок – вивчення окремих аспектів особистості, що формуються в процесі професійного становлення та визначають його успішність – ціннісні орієнтації, мотивація, інтереси, установки та ін. (О. Д. Ковшуро, І. М. Семенов, І. Г. Кокуріна, В. Б. Ольшанський та ін.). Тут диференціюються формування профпридатності і особистості, але відсутній динамічний аспект розвитку особистісних властивостей. Четвертий напрямок – дослідження професійного розвитку і професійної типології особистості (О. П. Лазурський, Є. С. Романова, Г. Гілфорд, А. Рое, Д. Сьюпер та ін.). Власне в цих роботах розкривається особистісний аспект професійного самовизначення, наголошується на необхідності поєднання формування профпридатності і становлення особистості в процесі праці.

Грунтуючись на теоретико-методологічних позиціях останнього напрямку, М. В. Борисова розглядає професійне самовизначення як динамічний процес, що складається із становлення людини у професійній діяльності, формування її індивідуальних властивостей, рис особистості, вибору життєвого шляху. Дослідниця акцентує увагу на творчому розвитку й збагаченні людиною власне професійної діяльності.

Є. Ю. Пряхнікова виокремлює такі складові процесу професійного самовизначення особистості: ціннісно-моральну, інформаційну, емоційну (привабливість професійних варіантів), планувальну (визначення професійних цілей, етапів їх досягнення і системи резервних варіантів), контрольно-корекційну (переосмислення і покращення професійних перспектив). Рівнями професійного самовизначення є: 1) формування загальної готовності (ціннісно-моральної, інформаційної, когнітивної і т. ін.) до самостійного й усвідомленого професійного і життєвого самовизначення; 2) вибір конкретної професії, навчального закладу, місця праці; 3) опанування професії та уточнення спеціалізації в ході професійної підготовки; 4) самостійне удосконалення і перепідготовка в ході професійної діяльності; 5) освоєння суміжних і нових видів діяльності (рівень міжпрофесійної інтеграції і виходу за рамки професії).

Таким чином, професійне самовизначення особистості не є лише фактом вибору професії, це багатограний процес, який триває впродовж усього життя. І після здійснення вибору професії сутність професійного самоздійснення полягає у віднайденні смислів у обраній професійній сфері та розбудова засобів їх реалізації. У рамках проблеми професійного самовизначення постає завдання щодо необхідності висвітлення специфіки внутрішньоособистісних конфліктів, котрі сприяють або, навпаки, перешкоджають професійному зростанню лікарів-хірургів. Звісно, що проблема конфліктів, які стосуються когнітивної, мотиваційної діяльнісної сфери особистості, пов'язана із психічними станами людей, професійна діяльність котрих відбувається у стресових умовах (Б. Г. Бадмаєва, О. С. Васильєва, Л. Г. Дика, О. О. Прохоров та ін.). Безперечно, в умовах прийняття нестандартних рішень, стресу і постійного напруження (що є характерним для медиків в цілому, та хірургів зокрема) виникають відносно статичні (психофізіологічні) психічні стани емоційного вигорання, що провокують внутрішньоособистісні конфлікти, які трансформуються у стійкі властивості особистості й спричиняють професійно-особистісні деформації (М. В. Борисова, Д. О. Волков, Д. Г. Трунов). У сучасних дослідженнях когнітивні конфлікти висвітлюються як психічні стани, переживання котрих і набуття досвіду їх вирішення або сприяє професійно-особистісному зрос-

тання, що призводить до особистісної і професійної деформації (Н. Є. Водоп'янова, Е. Ш. Шаяхметова).

Існує декілька підходів щодо визначення внутрішньоособистісних конфліктів та професійно-особистісних деформацій, їх проявів та причин виникнення. Так, Ф. Б. Березін, Л. О. Китаєв-Смик, Л. Г. Дика, М. Боухал вважають професійну деформацію і внутрішньоособистісні конфлікти, що її спричиняють, порушенням професійної адаптації людини, котра виникає через вичерпання функціональних резервів організму в умовах екстремальної діяльності. Є. І. Рогов, С. Г. Геллерштейн під професійними деформаціями особистості розуміють небажаний негативний професійний розвиток, що призводить до кризи професійного самоусвідомлення, внутрішньоособистісних конфліктів. Е. Ф. Зеєр відносить зазначене явище до негативних змін у соціально-професійній структурі особистості. Є. О. Климов, О. Г. Носкова, Д. Г. Трунов вказують на те, що професійно-особистісні деформації, внутрішньоособистісні конфлікти, які уособлюються у професійній діяльності спеціаліста, це не первинне формування особистості, а зміна її усталеної структури. Р. М. Грановська, А. К. Маркова, В. І. Медведєв особливо наголошують на впливі негативних чинників на особистість та її професійну діяльність (когнітивний дисонанс, внутрішньоособистісні конфлікти, емоційне вигорання тощо). Тобто це негативні прояви, що відображаються на поведінковій, емоційній, когнітивній сферах й на свідомих та несвідомих компонентах.

Висвітлення процесу професійного становлення, професійного самоусвідомлення й особистісного розвитку в сучасній психологічній науці відбувається поряд із вивченням проблеми внутрішньо-особистісних конфліктів. Причинами внутрішньоособистісних конфліктів, в тому числі і когнітивних, у лікарів-хірургів можна назвати специфіку професійної діяльності, навколишнього оточення та індивідуально-особистісні властивості професіоналів (Р. М. Грановська, Д. Г. Трунов). Водночас ті ж самі обставини спричиняють і професійно-особистісні деформації у медиків. Таким чином, внутрішньоособистісні конфлікти, стани когнітивного дисонансу і пов'язана з ними професійно-особистісна деформація спричиняються негативними змінами соціально-психологічної структури особистості, а саме ціннісно-смісловій сфері особистості, професійних можливостей і особистісних характеристик працівника під впливом внутрішніх передумов і умов, досвіду професійної діяльності, специфіки найближчого оточення. У наукових працях М. М. Авхименко, М. В. Борисової, В. І. Ковальчук, Т. І. Ронгінської, Н. В. Самарджіні, Т. В. Форманюк розкриваються особливості професійних деформацій і внутрішньоособистісних конфліктів соціальних працівників, психологів, лікарів, менеджерів. У дослідницьких роботах І. Д. Даровської, С. М. Енікопова висвітлюється специфіка професійної діяльності представників груп-ризик: лікарів-хірургів, військовослужбовців, які мають досвід бойових дій, пожежників, рятувальників. Зокрема, дослідники детально характеризують прояви когнітивного конфлікту, що мають відображення у професійній деформації особистості, на соціально-психологічному рівні мають прояв у таких особливостях:

- розвиток гіперконтролю над власною поведінкою (поширення контролю на усі сфери життя, втрата безпосередності);

- перетворення психічних характеристик особистості (психічні процеси, стани, властивості, якості);

- трансформація структури особистості (формування негативних копінг-стратегій, механізмів психологічного захисту, зміна і втрата смислу життя);

– порушення міжособистісних контактів (з одного боку – агресивна поведінка, з іншого – тенденція до соціальної ізоляції).

Стан когнітивного дисонансу, когнітивного конфлікту може спричинюватись або, навпаки, спричинювати емоційне (професійне) вигорання спеціалістів (В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова, Г. С. Нікіфоров). Емоційне вигорання по-різному трактується в наукових дослідженнях. Так, за моделлю одомірної конструкції (А. М. Пайнз, Е. Аронсон), це стан фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, що зумовлюється тривалим перебуванням у емоційно насичених ситуаціях. Згідно із двофакторним підходом (Д. В. Діерендок, В. Б. Шауфелі, Г. Д. Сиксмо). Тут "синдром вигорання" складають емоційне виснаження як "афективний чинник", що відноситься до сфери поганого самопочуття, нервового перенапруження, і деперсоналізація як фактор установки, що має прояв у змінах стосунків із іншими та власне собою. Згідно із трьохфакторною моделлю К. Маслач, С. Е. Джексон, "синдром професійного вигорання" є зворотною реакцією на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, що складається із трьох компонентів: емоційне виснаження, деперсоналізація і редукція персональних досягнень.

Отже, "синдром професійного вигорання" – переживання людиною стану фізичного, емоційного і психічного виснаження, що спричинюється тривалим перебуванням особистості у емоційно напружених і особистісно значущих ситуаціях (Т. І. Ронгінська, Т. В. Форманюк, А. Пайнз).

Поняття "когнітивний конфлікт" розглядається у вигляді певного інтенційного стану, суб'єктів, що характеризується як інтелектуальний конфлікт, котрий виникає, коли сформовані думки і уявлення стикаються із новою суперечливою інформацією. Тобто є необхідність визначати категорію "когнітивного конфлікту" як комунікативну, що віддзеркалює певний аспект онтології мовленнєвої інтеракції. В цілому процес взаєморозуміння в рамках мовленнєвої взаємодії реалізується через висунення гіпотез стосовно референта повідомлення і прийняття припущень з боку співбесідника.

У науковій літературі в рамках дослідження когнітивних конфліктів постає проблема когнітивного дисонансу, що розглядається як стан дискомфорту, який виникає кожного разу, коли в індивіда не узгоджуються два когнітивні елементи (ідеї, вірування, цінності, думки, наміри і т. ін.). Найчастіше дисонанс виявляється у ситуації прийняття рішення, тому що когніція дії, котра планується не завжди узгоджується із думками, знаннями. Дискомфорт, котрий переживається людиною, стимулює її до зменшення або переборення когнітивного дисонансу, тому що це є важливим для самоповаги людини. Для неї значущим є те, щоб вчинки, дії узгоджувалися із віруваннями і знаннями, адже людина завжди прагне до відповідності реальності і уявлень про неї. Серед засобів досягнення консонансу або узгодженості вбачають зміну поведінкових когнітивних елементів; зміну когнітивних елементів середовища через ситуацію, котрій цей елемент відповідає; додавання нових когнітивних елементів. Однак іноді спроби досягнути узгодженості виявляються марними. Окрім того уможливується ситуація, коли когнітивний дисонанс може збільшуватись в залежності від того, з чим (з якими психологічними перепонами) стикається особистість. Протистояння змінам будь-якого когнітивного елементу має багато причин і залежить головним чином від чутливості означених елементів до реальності.

Отже, важливим чинником виникнення когнітивного конфлікту є наявність певних психологічних бар'єрів, що

носять значущий для особистості характер, і від їх подолання залежить специфіка протікання конфлікту. Психологічна природа внутрішньоособистісних конфліктів має суперечливий характер. З одного боку, підкреслюється деструктивна роль когнітивних бар'єрів і конфліктів у діяльності, що призводить до її унеможливлення. З іншого боку, людина в процесі виконання діяльності, коли стикається із бар'єром, мобілізує енергетичні ресурси задля його подолання, актуалізує власну активність, що сприяє виходу на якісно новий рівень у особистісному розвитку. Окрім цього слід відзначити: власне екстремальні умови, в котрих працюють лікарі-хірурги, також є чинником, що водночас викликає стан когнітивного дисонансу й внутрішньоособистісні конфлікти, які спричинюють професійне вигорання. Вони ж (умови) є фактором виникнення "синдрому емоційного вигорання".

Дослідження в галузі професійної діяльності (Ф. В. Березін, Н. В. Тарабріна, І. О. Котенев, М. В. Леві) свідчать про наявність сильного психотравмуючого впливу, котрий зумовлює високий рівень психосоматичної і нервово-психічної захворюваності, посттравматичних стресових розладів, самогубств, професійної і особистісної деформації у вигляді агресивності, зубожіння емоційної сфери, зниження мотиваційних і моральних цінностей, феномену відчуження праці, десоціалізації. Згідно із сучасними поглядами (І. О. Котенев, О. Г. Маклаков, Н. В. Тарабріна), стрес стає екстремальним, коли результатом впливу стресора є порушення у психічній сфері за аналогією із фізичними. Отже, загальним критерієм для діагностики посттравматичних порушень є переживання особистістю травматичної події, що виходить за рамки досвіду (І. О. Котенев, Є. С. Мазур). Н. В. Тарабріна тлумачить травматичні події як кризові ситуації, що мають негативні наслідки, ситуації загрози власному життю і життю близьких людей. Втім М. Ш. Магомед-Емінов зауважує, що універсальною характеристикою екстремальної ситуації може бути парадигма "життя – смерть", що є її базисом. Тобто для представників професій груп ризику (і для лікарів-хірургів) означена парадигма є "системою координат" життєдіяльності, професійної і соціальної активності. На основі вищевикладеного можна зробити висновок, що джерелом виникнення професійно-особистісних деформацій і внутрішньоособистісних конфліктів у представників "професій груп ризику" є: професійна діяльність, що здійснюється в екстремальних умовах, які виходять за рамки буденного досвіду й розглядаються в межах парадигми "життя – смерть" (М. Ш. Магомед-Емінов, І. О. Котенев). У дослідженнях з означеної тематики психічні стани в екстремальних умовах пов'язують із негативними смисловими переживаннями, з процесами смислоутворення (П. В. Качалов, Д. О. Леонтьєв, Є. С. Мазур, В. Б. Тельранд), а також із несформованістю адаптивних механізмів саморегуляції та механізмів психологічного захисту (О. В. Лібіна, Є. С. Мазур). Серед найсуттєвіших соціально-психологічних чинників професійно-особистісних деформацій і внутрішньоособистісних конфліктів у представників професій груп ризику можна виокремити такі: -соціально-психологічні чинники: соціально-специфічний досвід екстремальної професійної діяльності (Г. М. Андреева, Б. Д. Паригін), його параметри – характер (С. М. Єнікопов), інтенсивність (І. В. Вдовіна, І. О. Котенев, В. Д. Небилицин), постійність-періодичність (Н. В. Тарабріна), тривалість (В. Є. Орел) і стійкість міжособистісних контактів в умовах екстремальної професійної діяльності (Л. О. Китаєв-Смик, Б. Д. Паригін); – соціально-сімейні детермінанти (В. О. Бодров); – соціально-професійні детермінанти: стаж професійної діяльності і спеціальна

професійна освіта (В. О. Бодров, А. Ф. Шестопалова); – суб'єктивні детермінанти: копінг-стратегії, механізми психологічного захисту (Ю. В. Постілякова) і особистісно-смыслова сфера (М. Ш. Магомед-Емінов, Н. В. Тарабріна).

Соціально-специфічний досвід екстремальної професійної діяльності визначається особливостями психічної діяльності представників професій групи ризику, а також тими ролями, нормами, правилами, цінностями і символами, що санкціонують, регулюють і спрямовують поведінку означених спеціалістів. Професійна діяльність лікарів-хірургів позбавлена загрози власному життю. Однак професія хірурга пов'язана із рятуванням людей від смерті і вибір параметра "смерть – життя" безпосередньо залежить від їх діяльності і професійних умінь (О. Я. Анцупов, Ю. В. Бессонова, Т. В. Большакова).

Відтак, характер як параметр соціально-специфічного досвіду відображає безпосередній і непрямий вплив умов екстремальної професійної діяльності (С. М. Єнікопов, С. В. Лебедев, Н. В. Тарабріна) розглядається як спрямованість даних умов на особистість представників професій групи ризику. Прямий характер впливу екстремальної професійної діяльності відповідає групі військовослужбовців, пожежників, а непрямий – рятувальників і лікарів-хірургів. Інтенсивність досвіду екстремальної професійної діяльності – чинник патогенності екстремальності професійної діяльності, сила екстремального впливу (В. Д. Небиліцин). Максимальною інтенсивністю характеризується досвід участі у бойових діях (військовослужбовці), середній ступінь відповідає групі пожежників, рятувальників і лікарів-хірургів (І. О. Котенев).

Періодичність-постійність впливу екстремальних умов професійної діяльності віддзеркалює тривалість екстремального впливу (Н. В. Тарабріна). Для військовослужбовців такий вплив – досвід участі у бойових діях – є періодичним. Для пожежників, рятувальників і лікарів-хірургів – постійним (О. Я. Анцупов, Ю. В. Бессонова, Т. В. Большакова). Усталеність міжособистісних контактів в екстремальній професійній діяльності є високою у пожежників, рятувальників, лікарів-хірургів. Їх професійна діяльність і спілкування здійснюється в усталеному колективі (Л. О. Китаєв-Смик). Для військовослужбовців міжособистісні професійні контакти в екстремальних умовах не є стійкими, внаслідок постійної зміни групи.

На основі вищевикладеного ми дійшли таких висновків:

1. Трансформації, що відбуваються у ціннісно-мотиваційній сфері особистості й спричиняють внутрішньоособистісні конфлікти, сприяють змінам у системі

особистісних властивостей лікарів-хірургів і мають специфічні професійні прояви, які, з одного боку, викликають особистісно-професійні деформації, а з іншого – особистісно-професійне зростання. Тобто за умови сформованості ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до життя, екстремальні умови професійної діяльності, когнітивні конфлікти сприяють виходу особистості на якісно новий рівень розвитку. І, навпаки, стан когнітивного дисонансу, невідповідність внутрішніх переконань, цінностей і зовнішньосередовищних негативних впливів викликають емоційне вигорання і особистісно-професійну деформацію у лікарів-хірургів.

2. Соціально-специфічний досвід екстремальної діяльності, негативні стратегії виходу із внутрішньоособистісних конфліктів призводять до стану когнітивного дисонансу, емоційного вигорання представників професій групи-ризик.

3. Соціально-специфічний досвід (та його складові: характер, інтенсивність, періодичність-постійність, тривалість і усталеність міжособистісних контактів) мають прояв у копінг-стратегіях, механізмах психологічного захисту і смислової сфери лікарів-хірургів та інших представників професій групи ризику.

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: Теория и практика: [Текст]: Учеб. пособие для высшей школы / Эвальд Фридрихович Зеер, Анна Михайловна Павлова, Надежда Олеговна Садовникова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с. – библиогр.: с. 170-172. ("Gaudeamus") – ISBN 5-8291-0309-5 (Академический Проект) ISBN 5-88687-161-6 (Деловая книга). 2. Зеер Э. Ф. Психология профессий [Текст]: Учеб. пособие для студ. вузов / Эвальд Фридрихович Зеер. – М.: Академический проект, Фонд "Мир", 2005. – 336 с. 3. Любимова Д. В. Клинико-психологические и профилактические аспекты синдрома эмоционального выгорания у врачей-стоматологов с учетом их специализации [Рукопись]: автореферат дис.... канд. мед. наук: 19.00.04 (медицинская психология) / Дарья Владимировна Любимова; Московский государственный медико-стоматологический университет Росздрава. – М., 2008. – 23 с. 4. Малыгина Г. В. Принцип ценности человеческой жизни как регулятор нравственных отношений в медицине [Рукопись]: автореферат дис.... канд. философ. наук: 09.00.11 / Г. В. Малыгина; Омский гос. ун-т. – Омск, 1997. – 19 с. 5. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]: научное издание / Ю. П. Поваренков; Университет Российской Академии образования. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.: табл. – Библиогр.: с. 149 – 159. – 45.10 р. – М.: УРАО, 2002. – 160 с. 6. Психология здоровья: Учеб. для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб: Питер, 2006. – 607 с.: ил. – (Серия "Учебник для вузов"). – Библиогр. в конце глав. – ISBN 5-318-00668-X. 7. Психология личности: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с. – Библиогр.: с. 263-293. – ISBN 966-7795-11-X.

Надійшла до редколегії 14.01.10

О. Льошенко, асп.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ

В статті розглядається визначення та структура емоційного інтелекту і емоційної компетентності різними науковими підходами. Визначаються проблемні аспекти співвідношення емоційного інтелекту і емоційної компетентності. Обґрунтовується актуальність подальшого теоретичного та емпіричного дослідження емоційної компетентності особистості.

In article definition and structure of emotional intelligence and emotional competence is considered by various scientific approaches. Problem aspects of a parity of emotional intelligence and emotional competence are defined. The urgency of the subsequent theoretical and empirical research of emotional competence of the person is proved.

Актуальність проблеми емоційної культури людини простежується протягом всієї історії людства. Емоції виходять з-під контролю у повсякденному житті. За останнє десятиріччя зафіксована масовість повідомлень про емоційну нестриманість, зневагу до будь-яких норм у прояві почуттів на всіх рівнях спілкування людей. Саме емоційна неосвідченість, яка виражається у жорстокості, агресивній поведінці, насиллі, нажалі, стає однією з особливостей сучасного покоління людей.

Складність та багатогранність функціонування сучасного суспільства вимагає всебічного осмислення нових психологічних феноменів – емоційного інтелекту та емоційної компетентності, які були ідентифіковані американськими психологами як проблеми психології особистості.

Актуальність проблеми зумовлена ще й тим, що дані феномени розглядаються як одна із складових у до-

сягненні успіху в житті людини та відчуття щастя, як шлях до гармонії.

Саме тому, метою статті є виявлення та розкриття суті та витоків понять емоційної компетентності та емоційного інтелекту особистості, окреслення проблемних аспектів співвідношення емоційного інтелекту та емоційної компетентності та обґрунтування соціальної значущості феномена емоційної компетентності особистості для подальшого емпіричного дослідження та розвитку.

Теоретичний аналіз понять емоційного інтелекту та емоційної компетентності, на нашу думку, неможливий без огляду історіогенезу питання щодо єдності інтелекту та афекту. Ми можемо припустити, що даний аналіз дасть нам можливість глибше проаналізувати суть та витоки запропонованих до розгляду феноменів.

Ідея єдності афекту та інтелекту першопочатково розглядалася ще античними філософами. Точка зору на інтелектуальні емоції та почуття як на явища вищої природи, ніж інші емоційні явища, вперше з'являється у Платона. Автор виокремлює специфічні розумові "насолоди", які пов'язані з ідеями симетрії та істини. Сам факт існування інтелектуальних емоцій не заперечувався, проте вони пов'язувалися виключно із "інтелектуальним спогляданням". Дотичної точки зору дотримувалися й інші філософи тогочасності, такі як Арістотель та Р.Декарт. Проте, слід зазначити, що основні зусилля античних філософів були направлені на те, щоб афекти звести в систему, в якій мало місця відводиться власне інтелектуальним емоціям. Як бачимо, саме давньогрецькими філософами був усвідомлений факт існування та своєрідного функціонування почуттів, які виникають в ході пізнання.

Розробка проблеми інтелектуальних емоцій і почуттів в період розвитку психології як самостійної науки знайшла своє місце у працях таких видатних психологів як Бенеке, А.Бене, Е.Б.Тітченера, В.Джемса, Т.Рібо. Останні намагаються інтерпретувати інтелектуальні емоції як: особливості відчуттів; "інтелектуальні сприйняття"; продукт сублімації сексуальних переживань; приємні, неприємні чи змішані стани, які супроводжують розумові процеси. Таким чином, в перші десятиріччя ХХ століття за кордоном продовжується вивчення емоційних явищ з різних позицій, проте проблематика власне інтелектуальних емоцій та почуттів не отримує подальшої розробки.

Подальший розвиток проблеми єдності інтелекту та афекту знайшов своє відображення у працях вітчизняних психологів, таких як Л.С.Виготський, С.Л. Рубінштейн, П.М.Якобсон, А.Н.Леонтьєв. Л.С. Виготський приходить до висновку про існування динамічної смислової системи, яка представляє собою єдність афективних та інтелектуальних процесів. Дана єдність, на думку класика, виявляється у взаємозв'язку та взаємовпливі цих сторін психіки на всіх щаблях розвитку. С.Л.Рубінштейн, продовжуючи розвивати ідеї Л.С.Виготського, стверджує, що мислення вже саме по собі є єдністю емоційного та раціонального. Таким чином, у вітчизняній психології визнається факт існування закономірного зв'язку між мисленнєвими та емоційними процесами і створено передумови для подальшого дослідження проблеми емоційної регуляції мисленнєвої діяльності.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема компетентності у розумінні та вираженні емоцій постає досить гостро, оскільки штучно насаджується культ раціонального відношення до життя. Відомо, що заборона на емоції веде до їх витіснення із свідомості. Саме тому, у сучасному суспільстві постійно зростає кількість людей, які страждають неврозом. Рішенню проблеми емоційних та психосоматичних розладів могла б сприя-

ти ціленаправлена робота по розвитку емоційної обізнаності, мудрості людини, тієї здатності, котра в сучасних дослідженнях називається емоційним інтелектом та емоційною компетентністю.

Термін "емоційний інтелект" почали вперше використовувати на початку 1990-х років американські психологи П.Селовей та Дж.Мейер. Дослідники застосували його для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, уміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими. Саме П.Селовей та Дж.Мейер вперше запропонували визначення емоційного інтелекту та змогли показати, що його можна виміряти. Згідно уявлень дослідників оригінальної концепції, емоційний інтелект – це група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих.

На сьогодні структура емоційного інтелекту, запропонована Дж. Мейером та П.Селовейем включає чотири компоненти, які в сукупності описують чотири сфери емоційних розумових здібностей, а саме:

1. розрізнення, сприйняття та вираз емоцій (здатність ідентифікувати емоції за виразом обличчя, тоном голосу, мовою тіла; здатність стежити за власними почуттями в реальному часі й розуміти їх; емоційна грамотність, тобто спроможність назвати специфічні почуття в собі та інших людях, вміння висловлюватися чітко, зрозуміло і ефективно застосовувати емоції під час комунікації);

2. посилення мислення за допомогою емоцій (здатність адекватно використовувати почуття в процесі мислення, розв'язання проблем і прийняття рішень, здатність зрозуміти, як можна думати більш ефективно, використовуючи емоції, потенційна можливість почуттів спрямовувати особистість до того, про що важливо і необхідно думати);

3. розуміння емоцій (здатність розв'язувати емоційні проблеми, ідентифікувати та розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою, здатність розуміти цінність емоцій та переходити від одного стану до іншого);

4. управління емоціями (вміння використовувати емоційну інформацію, викликати емоції чи відгороджуватися від них, управляти власними чи чужими емоціями).

Таким чином, Дж.Мейер та П.Селовей представили емоційний інтелект у вигляді моделі здібностей, тобто уявлення про емоційний інтелект як про перетин емоцій та пізнання.

Прихильником іншої моделі емоційного інтелекту, а саме змішаної, яка розглядає емоційний інтелект як поєднання розумових і особистісних рис, притаманних кожній людині, є Р.Бар-Он. Він визначає емоційний інтелект як сукупність некогнітивних здібностей, знання та компетентності. Все це, на його думку, дає можливість людині вирішувати будь-які життєві ситуації. Дослідник виділяє наступні складові емоційного інтелекту: пізнання власної особистості (самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага, самореалізація); навички міжособистісного спілкування (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні взаємовідносини); здатність до адаптації (розуміння дійсності, гнучкість, вміння вирішувати проблеми); вміння справлятися зі стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, контроль над імпульсами); переважаючий настрій (оптимізм, щастя – здатність бути задоволеним життям).

Як бачимо, запропонована модель об'єднує в собі знання та навички, які визначають як розумові здібності і те, що може бути охарактеризоване як особливості особистості. Завдяки даному поєднанню ми і можемо

назвати її змішаною моделлю. До того ж, слід підкреслити, що акцент тут робиться саме на адаптивних характеристиках особистості.

Концепція відомого дослідника емоційного інтелекту, Д.Гоулмана також відноситься до змішаної моделі емоційного інтелекту, де разом поєднані різноманітні характеристики особистості. Д.Гоулман зазначає, що емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати власні емоції та емоції інших, для того щоб мотивувати себе та інших та щоб вправно управляти емоціями наодинці та при взаємодії з іншими. Твердження Д.Гоулмана про те, що емоційний інтелект можна розвивати в будь-якому віці, а також, що емоційний інтелект є провідною детермінантою досягнення успіху в житті, зробив монографію дослідника "Емоційний інтелект" відомою у всьому світі.

Безперечною заслугою Д.Гоулмана є стимуляція людей до розвитку особистісних якостей, які сприяють досягненню успіху в житті. Проте, очевидно, що серед структурних компонентів емоційного інтелекту ми можемо спостерігати не лише емоційні здібності. Тут можна зустріти, окрім останніх, вольові якості, характеристики самосвідомості, соціальні вміння та навички.

Окрім того, серед західних вчених, які розглядали поняття емоційного інтелекту, були Д.Карузо, Г. Гарднер, С.Хейн, Р.Купер, А.Саваф. На вітчизняних теренах теж з'явилися дослідники даного феномена, це такі як: Г. Бреслав, І.Н. Андрєєва, Е.Л. Носенко, Г. Березюк, О. Філатова, Д.В. Люсін.

Отже, ми можемо зазначити, що для визначення поняття "емоційний інтелект" було використано дві основи: неоднорідність поняття "інтелект" і здійснення інтелектуальних операцій з емоціями. Виходячи з цього, емоційний інтелект, у широкому трактуванні, визначається як здатність людини диференціювати позитивні та негативні почуття, а також вміння змінити свій емоційний стан із гіршого на кращий. В структурі емоційного інтелекту слід виокремлювати два аспекти: внутрішньоособистісний та міжособистісний. Таким чином, з одного боку, – це здатність розуміти, аналізувати та контролювати власні почуття та емоції, з іншого – вміти відчувати, усвідомлювати та контролювати настрої оточення. Як бачимо, емоційному інтелекту притаманні внутрішні та зовнішні компоненти, які здатні забезпечити стресозахисну та адаптивну функції даного інтегрального поняття. Критерії оцінки рівня сформованості емоційного інтелекту слід шукати у взаємодії його внутрішніх та зовнішніх компонентів, що може виявлятися у вигляді домінування компонентів одних над іншими, або у їх гармонійному поєднанні. На основі цього, доречно виділяти наступні рівні сформованості емоційного інтелекту:

1. низький рівень емоційного інтелекту: емоційні реакції за механізмом умовного рефлексу, здійснення активності із переважанням зовнішніх компонентів над внутрішніми, низький самоконтроль, висока ситуативна обумовленість. Емоційний інтелект низького рівня характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією, фрустрацією.

2. середній рівень емоційного інтелекту: довільне здійснення діяльності та спілкування на базі певних вольових зусиль, високий рівень самоконтролю, певна стратегія емоційного реагування. Емоційний інтелект середнього рівня характеризується відчуттям психологічного благополуччя, позитивного відношення до себе. Характерною є висока самооцінка.

3. високий рівень емоційного інтелекту відповідає найвищому рівню розвитку внутрішнього світу людини. Це означає, що людиною була вироблена певна система цінностей, яка чітко усвідомлюється. Високий рівень

емоційного інтелекту характеризується відчуттям внутрішньої свободи, відповідальності за себе. І найголовніше, людина відчуває високий рівень психологічного благополуччя та гармонію із собою та оточуючими людьми.

Отже, підвищити емоційний інтелект цілком можливо. Його роль у спричиненні життєвих успіхів полягає у здатності особистості адекватно розпізнавати витоки емоцій своїх та оточуючих, здійснювати на основі цього самоконтроль, підтримувати доброзичливі стосунки з навколишніми та виявляти наполегливість у досягненні власної мети.

Поряд із поняттям "емоційний інтелект", широкого вжитку набуває більш новий феномен сьогодення – емоційна компетентність особистості.

Перші публікації по проблемі емоційної компетентності з'явилися у представника змішаної моделі емоційного інтелекту Д.Гоулмана. На його думку, емоційна компетентність включає дві складові: особистісна компетентність, куди входять розуміння себе, саморегуляція та мотивація, і соціальна компетентність, яка охоплює емпатію та соціальні навички.

Стисло охарактеризуємо представлені блоки:

1. Розуміння себе – знання власних станів, переваг, ресурсів та інтуїції: емоційне розуміння себе (розуміння власних емоцій та їх наслідків); адекватна самооцінка (знання власних сил та меж); впевненість в собі (правильна оцінка власних достоїнств та здібностей).

2. Саморегуляція – управління власними внутрішніми станами, імпульсами, ресурсами: самоконтроль (контроль над руйнівними емоціями та імпульсами); надійність (відданість нормам честі та чесності); сумлінність (відповідальність за свої дії); пристосованість (гнучкість за необхідності змін); відкритість новому (готовність працювати з новою інформацією та новими підходами).

3. Мотивація – емоційні тенденції, які управляють чи полегшують досягнення цілей: мотив досягнення (прагнення до поліпшення чи до вдосконалення); обов'язковість (відданість цілям групи чи організації); ініціатива (готовність використовувати всі можливості); оптимізм (завзятість у досягненні мети, незважаючи на перешкоди та невдачі).

4. Емпатія – чутливість до почуттів, потреб та турбот інших: розуміння інших (сприйнятливості до почуттів та поглядів інших, активний інтерес до їх турбот); сприяння розвитку інших (сприйнятливості до потреб інших людей у розвитку і підтримка їхніх здібностей); орієнтація на обслуговування (розуміння та задоволення потреб інших); використання різноманіття (забезпечення сприятливих можливостей для різних людей); політична чутливість (розуміння відносин влади та емоційних переваг у групі).

5. Соціальні навички – вміння викликати бажані реакції у інших: переконання (володіння ефективними тактиками переконання); комунікація (відкрите сприйняття та переконливий зворотній зв'язок); розв'язання конфліктів (обговорення та розв'язання суперечностей); лідерство (надихання та управління індивідами і групами); каталізація змін (ініціювання чи управління змінами); створення зв'язків (формування ділових взаємовідносин); співробітництво та кооперація (спільна робота заради спільної мети); здатність працювати в команді (забезпечення групової взаємодії у досягненні спільної мети).

Як бачимо, так як і у випадку із емоційним інтелектом, усі здібності, представлені Д.Гоулманом, у якості структурних компонентів емоційної компетентності, відносяться не лише до емоційної сфери особи. Очевидно, що мова йде про більш широкі здібності соціальної регуляції та адаптації, не виключаючи емоційних явищ.

На нашу думку, представлення нового поняття "емоційна компетентність" було б раціонально пов'язати саме з цим моментом. Тобто, неможливість вмістити увесь набір здібностей до категорії емоційний інтелект, змусила дослідника звернутися до поняття емоційної компетентності, що дало право Д.Гоулману поєднувати у даному феномені різноманітні характеристики особистості. Отже, ми можемо припустити, що мова йде саме про емоційну компетентність, а не емоційний інтелект, коли ми звертаємося до розгляду змішаних моделей емоційного інтелекту.

Більш пізніми є дослідження емоційної компетентності Керолін Саарні. Дослідниця представляє емоційну компетентність у вигляді набору з восьми видів здібностей чи вмінь: усвідомлення власних емоційних станів; здатність розрізняти емоції інших людей; здатність використовувати словник емоцій та форми вираження, прийняті в даній культурі; здібність симпатичного та емпатичного включення в переживання інших людей; здібність розуміти, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у самого індивіда, так і у інших людей; здібність справлятися зі своїми негативними переживаннями; усвідомлення того, що структура та характер взаємовідносин в значній мірі визначається тим, як емоції виражаються у взаємовідносинах; здібність бути емоційно адекватним, тобто приймати власні емоції, якими би унікальними чи культурно детермінованими вони не були.

Цікавим, на нашу думку, є наскрізний момент, який можна побачити у концепції К.Саарні. Він пов'язаний із самоповагою та самоактуалізацією особистості, що передбачає обізнаність в собі, компетентність.

Отже, емоційна компетентність – сукупність знань, вмінь та навичок, які дозволяють приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації. Саме емоційний інтелект надає нам інформацію щодо емоційного світу особистості. Обізнаність у власному емоційному світі, а точніше, власне ставлення до обізнаності, це той відтінок, який відкриває нам дорогу для подальших теоретичних і емпіричних досліджень новітнього феномена сьогодення – емоційної компетентності.

Необхідно визнати, що тема поєднання емоцій та інтелекту далеко не нова у науковому світі. Ще 100 років до нашої ери філософ Пабліус Сирус відмічав: "Управляйте Вашими почуттями, доки Ваші почуття не почали управляти Вами", а Платон та Арістотель, як зазначалося раніше, присвячували свої праці дослідженню взаємозв'язку емоційної та когнітивної сфер. Проте, саме кінець ХХ століття характеризується вибухом у дослідженні феноменів емоційного інтелекту та емоційної компетентності.

Один із основних чинників, чому було проявлено стільки ентузіазму у вивченні даних феноменів, полягає у їх соціальній значимості. Безперечно, подальше дослідження емоційної компетентності дасть нам можливість прогнозувати особистий розвиток людини у єдності із соціальним контекстом. Вважається, що емоційна компетентність може стати аспектом спеціального тренування. Саме знання про адекватну поведінку в ситуаціях соціальної взаємодії можуть бути корисними як під час навчання, виховання, так і у професійній діяльності. На сьогодні, суспільство неодмінно потребує спеціальних програм, які б сприяли зниженню рівня насильства.

Таким чином, соціальна значимість подальшого теоретичного та емпіричного дослідження емоційної компетентності безперечно. Дана інтегральна властивість особистості дасть нам можливість розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, вміти виокремлювати емоційний підтекст під час взаємодії з іншими, регулювати емоції та, головне, формувати самоставлення до власного багатого емоційного світу.

Висновки

Емоційний інтелект – це здатність людини сприймати та виражати емоції, посилювати мислення за допомогою емоцій, розуміти емоції та управляти ними. Емоційна компетентність – це інтегральна властивість особистості, це сукупність знань, вмінь та навичок, які дозволяють приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації, яку надає нам емоційний інтелект.

Визначення проблемних аспектів співвідношення емоційного інтелекту та емоційної компетентності, а також окреслення соціальної значимості емоційної компетентності дало нам змогу зробити крок до розділення даних феноменів і відкрило можливість для подальших теоретичних та емпіричних досліджень емоційної компетентності особистості.

Отже, ми ставимо перед собою ціль більш детально дослідити феномен емоційної компетентності, окреслити його структурні компоненти, визначити детермінанти і на основі отриманих матеріалів побудувати типологію емоційної компетентності особистості.

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. с.57–65.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. с. 78 – 86.
3. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М.: Смысл; Издательский центр "Академия", 2007. – 544с. (Психология для студента).
4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
5. Носенко Е.Л. Коврига Н.В. Эмоционный интеллект: концептуализация феномену, основные функции: [Монография]. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
6. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації // Вопросы психологии. 2007. №4. с.68-79.

Надійшла до редколегії 14.01.10

Н. Мельник, асп.

ЗВ'ЯЗОК ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРИЙНЯТТЯ ВЛАСНОЇ АГРЕСИВНОСТІ З ГЕНДЕРНИМИ РОЛЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК

Досліджено проблему агресивності особистості. Проаналізовано результати емпіричного дослідження зв'язку агресивності особистості з гендерними ролями військовослужбовців – чоловіків і жінок, побудована типологія гендерних проявів агресивності особистості.

This article has displayed the problem of aggression of personality. There have been analysed the results of empirical research of the connection of aggression of personality with gender roles of military men and women, was constructed of the typology of gender manifestations of personality aggression.

В останній час тема агресії, агресивних проявів особистості набула особливої популярності в світовій психології, їй присвячена велика кількість статей, мо-

нографій, обговорень на міжнародних конференціях і симпозиумах.

Чи існують розходження між чоловіком і жінкою як потенційними суб'єктами й об'єктами агресивної пове-

дінки? В буденному житті прийнято вважати, що чоловіки більш агресивні, ніж жінки, і більш схильні у своїх взаєминах з іншими вибирати як модель поведінки агресію, особливо фізичну. Також, широко поширена думка, що, чоловіки частіше виступають як мішені агресії, ніж жінки.

Ці розходження звичайно відносять на рахунок генетичних або соціальних факторів. З одного боку, стверджується, що чоловіки вже на генетичному рівні запрограмовані на більшу схильність до агресії, ніж жінки (Е.Бімен, Г.Кларк, Г.Берд, К.Мойер). З іншого боку, в багатьох культурах вважається, що представники чоловічої статі не тільки є, але і повинні бути грубіше, самовпевненіше й агресивніше жінок (Дж.Уайт) [1].

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб розглянути зв'язки агресивних проявів особистості в залежності від гендерних ролей військовослужбовців чоловічої і жіночої статі.

Отримані в емпіричному дослідженні проявів агресивності військовослужбовців дані показують, що між видами та формами прояву агресії у чоловіків та жінок спостерігається деяке розходження. Так, у жінок більший рівень фізичної агресії та роздратування, що зазвичай приписується чоловікам, а також образи та почуття провини. Такі форми агресії як непряма, вербальна агресія, а також підозрілість проявляються більше у чоловіків. Також спостерігаються статеві відмінності у ставленні до агресії, а саме жінки-військовослужбовці, на відміну від чоловіків, вважають схильність до домінування у чоловіків важливою особистісною і професійною рисою. Це дає підставу припускати, що чоловіки після проявів агресивної поведінки, у меншій мірі відчувають провину і тривогу. Жінки ж, навпаки, стурбовані тим, чим агресія може обернутися для інших. Проявивши агресію, вони швидше реагують на неї відчуттям провини і страху. Більш того, жінки-військовослужбовці розглядають агресію як експресію, як вираз емоційної напруги при гніві. Чоловіки ж відносяться до агресії як до інструменту, вважаючи її за модель поведінки, до якої вдаються для отримання різноманітної соціальної і матеріальної винагороди.

Як і припускалося за показником індексу агресивності (А.Басса і А.Даркі) ми можемо стверджувати, що жінки-військовослужбовці більш агресивні ніж чоловіки. Аналіз рівнів агресії, за показником індексу агресії дозволив виокремити досліджуваних з високим та середнім рівнем прояву агресії серед чоловіків та серед жінок. Досліджуваних з низьким проявом агресії не визначено в групі досліджуваних.

На нашу думку, більша кількість агресивних жінок-військовослужбовців пояснюється специфікою роботи та індивідуально-особистісними особливостями досліджуваних, їх надмірною маскулінізацією і професійною деформацією гендерних ролей.

У результаті обробки результатів досліджуваних за методикою Т. Лірі щодо самооцінки та ставлення до себе підтверджує, що у досліджуваних жінок показник прямолінійності – агресивності більший ніж у чоловіків (9,2/8,95). При цьому усі інші показники, крім залежності-покірності, вище у чоловіків.

З уявлення жінок про ідеального чоловіка виходить, що він повинен бути більш мужнім, агресивнішим та упевненим у собі. Переважна більшість жінок (76%) виділили в образі "ідеального чоловіка" октант незалежності та прямолінійності. При цьому, серед чоловіків утворився образ "ідеального чоловіка", який майже співпадає із результатами їх ставлення до образу "Я – реальний".

Є суттєві різниці між уявленнями чоловіків та жінок, досліджуваних нами, щодо показників авторитарності, владно-лідеруючих стосунків та покірно-сором'язливого октанту.

Так, більшість жінок вважають, що ідеальна жінка повинна бути більш самостійною та проявляти більше прагнення до влади у житті. Жінки, приписують чоловікам більший рівень прояву типових маскуліних якостей, але у той же час "не поступаються їм за незалежністю та самостійністю" і майже однаково оцінюють значущість для особистості високого розвитку інтелектуальних здібностей.

Чоловіки дотримуються традиційно фемінного ідеального жіночого образу, тоді як жінки бажають бути не тільки добрими, привабливими і поступливими, але й енергійними, незалежними та самостійними, а також вміти постояти за себе, захистити свої інтереси.

Також можна побачити, що уявлення чоловіків та жінок військовослужбовців значно відрізняються у ставленні до образу "ідеальної людини": жінки менш вибагливі до образу ідеальної людини, ніж чоловіки. Так, чоловіча половина досліджуваних вважають, що їм, як представникам людського роду, які прагнуть до ідеалу, недостає в реальному житті таких якостей як наполегливість, прямолінійність, слухняність та прагнення до співробітництва у стосунках з іншими. Ці дані співпадають з результатами дослідження уявлення жінок про "ідеального чоловіка".

Як видно, у співвідношенні картосхем чоловіків та жінок, досліджуваних нами, спостерігається приблизно однакова картина. Уявлення про "реальне Я" умовно розташовується у свідомості військовослужбовців між ідеальними "чоловіком-жінкою" та "ідеальною людиною". При цьому, статистичний зв'язок між "Я-реальним" та "ідеальною жінкою" у досліджуваних жінок (0,22696) менший ніж зв'язок між "Я-реальним" та "ідеальним чоловіком" у чоловіків (0,98622), значення якого майже однакове із зв'язком "Я-реальний" у жінок та об'єднано "ідеального чоловіка" (0,96065).

Для опису чоловіків досліджувані чоловічої статі вибрали такі якості, як "спокійні", "уважні", "тактовні", "неагресивні", "співпереживають", "допомагають іншим". З образом власного "Я-реального" досліджувані асоціювали ті ж самі загальнолюдські цінності, які вони приписали "ідеальному чоловікові", доповнені тими якостями, які представлені, на їх погляд, в образі більшості жінок. А саме – "ніжний", "емоційний", "домашній", "м'якосердий", "безтурботний".

Як саме проявляються риси маскуліності та риси фемінності у досліджуваних військовослужбовців проаналізуємо за результатами діагностики рівнів прояву маскуліності і фемінності за С.Бем [3].

У чоловіків яскраво виражений рівень маскуліності проявляють 13,3% досліджуваних, середній рівень маскуліності проявляють 40% досліджуваних, андрогінність проявляють 40% досліджуваних, і найменшу частку займають у чоловіків яскраво вираженна фемінність (у 1,6%) та середній рівень фемінності (у 5%).

У жінок яскраво виражений рівень маскуліності проявляють 30% досліджуваних, середній рівень маскуліності проявляють 17,5% досліджуваних, андрогінність проявляють 37,5% досліджуваних, і найменшу частку займають яскраво вираження фемінності (у 5%) та середній рівень фемінності (у 10% досліджуваних).

Порівнюючи рівні прояву фемінності та маскуліності можна сказати, що жінки військовослужбовці проявляють усі гендерні риси більше за чоловіків, окрім середнього рівня прояву маскуліності, при цьому яскра-

во виражена маскулінність, тобто, прояви чоловічих рис характеру, у жінок більша на 26,7%.

Таким чином, провівши діагностичне дослідження ми отримали наступні показники:

1. Рівень агресивності військовослужбовців більший у жінок ніж у чоловіків. З усіх проявів агресивної поведінки у чоловіків переважають роздратування та негативізм, а серед жінок – фізична агресія, негативізм та роздратування;

2. У співвідношенні ставлення до себе та оточуючих досліджуваних чоловіків та жінок, спостерігається приблизно однакова картина. Уявлення про "реальне Я" умовно розташовується у свідомості військовослужбовців між ідеальними "чоловіком-жінкою" та "ідеальною людиною". При цьому, статистичний зв'язок між "Я-реальним" та "ідеальною жінкою" у досліджуваних жінок менший ніж зв'язок між "Я-реальним" та "ідеальним чоловіком" у чоловіків, значення якого майже однакове із зв'язком "Я-реальний" у жінок та "ідеальний чоловік".

3. Порівнюючи рівні прояву фемінності та маскулінності можна сказати, що жінки військовослужбовці проявляють усі гендерні риси більше за чоловіків, окрім середнього рівня прояву маскулінності, при цьому яскраво виражена маскулінність, тобто, прояви чоловічих рис характеру, у жінок більша.

Виходячи з результатів діагностичного дослідження ми не можемо стверджувати, що такігендерні прояви агресивності притаманні всім чоловікам і жінкам. Наша вибірка досліджуваних, аце військовослужбовці, має певну специфіку професійного ставлення до виконання гендерних ролей, що вимагають особистісних рис, сприяючих агресивній поведінці, – прагнення до суспільного схвалення діяльності, загальна і ситуаційна тривожність, дратівливість, тенденція убачати ворожість в чужих діях, переконаність в тому, що військовий в будь-якій ситуації залишається господарем своєї долі, схильність переживати почуття провини при невиконанні обов'язків, знижений або підвищений самоконтроль. Показово, що всі перераховані вище особові риси досить важко віднести до власне "маскулінних", які відображають життєве ставлення до образу "захисника Вітчизни".

Це, у свою чергу, дозволяє поставити під сумнів пов'язання конкретної ("маскулінної") гендерної ідентичності з конкретною соціальною ("агресивною") поведінкою. З результатів нашого дослідження виходить, що в основі такої поведінки лежить механізм поляризації чоловічих і жіночих якостей, що знаходить свій кінцевий вираз в конструктах "маскулінність" і "фемінність". При порівнянні коефіцієнтів кореляції між вказаними параметрами ми виявили наступне:

- чоловіки значно сильніше ідентифікують себе з ідеальним чоловіком, чим жінки (Мю = 0,36 і Мд = 0,05, tSt = 7,48);

- чоловікам і жінкам приблизно в рівній мірі притаманні риси образу ідеальної жінки (Мю = 0,17 і Мд = 0,22, tSt = -1,08);

- чоловіки сильніше диференціюють образи ідеального чоловіка і ідеальної жінки, ніж жінки (Мю = 0,47 і Мд = 0,60, tSt = -3,17).

Порівняння середніх значень якостей, виявлених за методиками Т.Лірі та С.Бем в групах жінок і чоловіків дало наступні результати:

- чоловіки менше проявляють яскраво виражену маскулінність, ніж жінки (Мю = 8,81 і Мд = 6,90, tSt = 4,99);

- жінки менш експресивні чоловіків (Мд = 13,63 і Мю = 11,40, tSt = 4,09).

Чоловіки, що ототожнюють себе з ідеальним чоловіком, схильні до більшої ідентифікації себе з ідеальною жінкою (р = 0,64). Це можливо пояснити слабкою дифе-

ренціацією чоловічої і жіночої ролей. Ідентифікація себе з ідеальною жінкою у чоловіків корелює із слабким розділенням образів ідеальної жінки і ідеального чоловіка (р = 0,35) – чоловіки швидше за все уявляли собі образ ідеальної людини взагалі, чим звертали увагу на гендерні ролі. Чоловіки, що набрали низькі бали по основному індексу IS за методикою С.Бем, тобто мужніші чоловіки, більшою мірою ідентифікують себе як з ідеальним чоловіком (р = -0,34), так і з ідеальною жінкою (р = -0,33). Якщо приймати до уваги, що чоловіками описувалася ідеальна людина взагалі, то можна говорити про те, що висока мужність у них пов'язана з вищою самооцінкою, ніж у їх менш мужніх військовослужбовців. Відповідність власним стереотипам мужності корелює з маскулінністю за методикою С.Бем, що означає, що власні уявлення чоловіків про маскулінність не відрізняються від стилю поведінки, закладеної в шкалі маскулінності-фемінності С.Бем.

Жінки, що ідентифікують себе з ідеальною жінкою, як і чоловіки ідентифікують себе з ідеальним чоловіком (р = 0,68), але ніяких зв'язків із слабким розділенням гендерних стереотипів ми не виявили. У жінок, що ідентифікують себе з ідеальною жінкою, сильніше виражена маскулінність FPI (р = 0,34). Також незначні кореляції між ідентифікацією себе з ідеальною жінкою і основним індексом IS BSRI (р = -0,13). Коефіцієнт кореляції має негативне значення, це означає, що мужніші дівчата сильніше ототожнюють себе з ідеальною жінкою. Тут ми маємо справу з перевертанням традиційних уявлень про жіночість. Виявляється, щоб відповідати власним уявленням про жіночість жінкам військовослужбовцям необхідно бути активними, інструментальними і в незначному ступені чутливими.

Жінки, що ідентифікують себе з ідеальним чоловіком, більш інструментальні (р = 0,24). Ідентифікація з ідеальним чоловіком у жінок корелює з маскулінністю FPI (р = 0,22).

За допомогою U-критерія Манна-Уїтні, були виявлені, якісно і кількісно проаналізовані значущі відмінності між показниками характеристик "образу Я", визначених методикою діагностики міжособових стосунків Т. Лірі.

Стосовно статевих відмінностей в структурі агресії (вербальної, фізичної, непрямой) то, як в групі чоловіків, так і в групі жінок в структурі першого основного фактору із значущою позитивною вагою наявні показники: маскулінність, фізична агресія, негативізм, роздратування. В військовослужбовців чоловічої статі, у порівнянні з групою жінок, додаються із значущою позитивною вагою показники: негативізм, вербальна агресія, непряма агресія.

У чоловіків за умови провокації у формі агресії особою чоловічої статі проявляються такі риси поведінки. По-перше, існує прямий високий значущий зв'язок наявності тенденції до вибору агресії з непрямою, фізичною, вербальною агресією; роздратуванням; агресивністю; відвертістю; маскулінністю; негативізмом; авторитарним, незалежно-домінуючим, агресивним типами міжособистісних стосунків (показники коефіцієнтів кореляції Пірсона більші за 0,30 по абсолютній величині, де $P < 0,01$).

По-друге, існує зворотній високий значущий зв'язок наявності тенденції до вибору агресії з почуттям провини; альтруїстично-співробітницьким, залежним типами міжособистісних стосунків; врівноваженістю (показники коефіцієнтів кореляції Пірсона більші за 0,30 по абсолютній величині, де $P < 0,01$).

По-третє, для чоловіків, що мають тенденцію до вибору агресії, характерний профіль:

- 1) маскулінність та агресивно-ворожі прояви з схильністю до опозиції за низької вираженості врівноваженості;
- 2) агресивне прагнення до лідерства за наявності невротичності, маскулінності;
- 3) емоційна нестійкість за наявності невротичності, ворожості та за низької вираженості товариськості;
- 4) товариськість за низької вираженості депресивності, емоційної нестійкості;
- 5) агресивність, роздратованість за низької вираженості характеристик: схильності до співробітництва, сором'язливості та альтруїзму.

По-четверте, вибору агресії сприяє прийняття функцій власної агресії як способу здійснення впливу на іншу людину ($P < 0,001$), засобу для досягнення певних цілей ($P < 0,001$), помсти за агресивну поведінку іншої людини ($P < 0,005$), способу захисту ($P < 0,05$).

У чоловіків за умови провокації у формі агресії особою жіночої статі проявляються такі риси поведінки. По-перше, існує прямий високий значущий зв'язок наявності тенденції до вибору агресії з агресивністю; непрямою, фізичною, вербальною агресією; маскулінністю; авторитарним, незалежно-домінуючим, агресивним, недовірливо-скептичним типами міжособистісних стосунків (показники коефіцієнтів кореляції Пірсона більші за 0,30 по абсолютній величині, де $P < 0,01$).

По-друге, прояви вербальної агресії гальмуються наступними характеристиками: врівноваженістю; альтруїстичним, залежним типами міжособистісних стосунків; сором'язливістю (показники коефіцієнтів кореляції Пірсона більші за 0,30 по абсолютній величині, де $P < 0,01$).

По-третє, проявам агресії сприяють наступні характеристики: агресивне прагнення до лідерства за наявності маскулінності.

По-четверте, вибору агресії сприяє прийняття функцій власної агресії як засобу для досягнення певних цілей ($P < 0,001$), способу здійснення впливу на іншу людину ($P < 0,001$), демонстрації власної сили ($P < 0,004$), засобу виразу гніву, зняття стресу, тобто розрядки емоційного напруження ($P < 0,02$).

У жінок за умови провокації у формі агресії особою чоловічої статі проявляються такі риси поведінки. По-перше, існує прямий високий значущий зв'язок наявності тенденції до вибору агресії з депресивністю; роздратуванням; агресивністю; емоційною лабільністю; агресивним типом міжособистісних стосунків; фізичною, вербальною агресією; ворожістю (показники коефіцієнтів кореляції Пірсона більші за 0,30 по абсолютній величині, де $P < 0,01$).

По-друге, існує зворотній високий значущий зв'язок наявності тенденції до вибору агресії з почуттям провини; співробітницьким типом міжособистісних стосунків; врівноваженістю (показники коефіцієнтів кореляції Пірсона більші за 0,30 по абсолютній величині, де $P < 0,01$).

По-третє, для жінок з тенденцією до вибору агресії характерний профіль:

- 1) маскулінність та агресивно-вороже ставлення з використанням фізичної сили за низької вираженості характеристик: схильності до сором'язливості, співробітництва, залежності, альтруїзму та почуття провини;
- 2) депресивність, емоційна нестійкість з схильністю до невротичності, роздратування, спонтанної агресивності за низької вираженості товариськості, врівноваженості;
- 3) агресія за наявності негативізму та за низької вираженості характеристик: схильністю до альтруїзму, врівноваженості та співробітництва;
- 4) прагнення до лідерства з агресивними проявами за низької вираженості врівноваженості, залежності.

На основі отриманих статистично значущих показників можна побудувати модель, що відображає взаємозв'язок типів гендерної ідентичності в залежності від рівня прояву агресивної поведінки.

1. Чоловічий маскулінний тип

гендерної ідентичності характеризується:

- середніми показниками маскулінності і низькими показниками фемінності;
- високими показниками прояву підозрілості, негативізму;
- значущими відмінностями в прояві таких маскулінних характеристик, як агресивність і підозрілість, між образами Я-реальний і Я-чоловік;
- значущими відмінностями в прояві таких характеристик, як егоїстичність і підозрілість, між образами Я-чоловік і Я-ідеальний чоловік;
- відсутністю суперечностей по фемінним характеристиках між образами Я-реальний і Я-чоловік, Я-чоловік і Я-ідеальна людина;

2. Чоловічий андрогінний тип

гендерної ідентичності характеризується:

- високими показниками маскулінності і фемінності;
- високими показниками прояву вербальної та фізичної агресії, підозрілості, негативізму;
- значущими відмінностями в прояві такої маскулінної характеристики, як агресивність, і такої фемінної характеристики, як залежність, між образами Я-реальний і Я-чоловік;
- значущими відмінностями між образами Я-чоловік і Я-ідеальна людина по такій маскулінній характеристиці, як підозрілість;
- відсутністю суперечностей між образами Я-реальна людина і Я-ідеальна людина за фемінними характеристиками.

3. Жіночий андрогінний тип

гендерної ідентичності характеризується:

- низькими показниками маскулінності і середніми показниками фемінності;
- високими показниками прояву вербальної агресії, підозрілості, негативізму;
- значущими відмінностями між образами Я-реальна і Я-жінка по таких маскулінних характеристиках, як егоїстичність і підозрілість, і за фемінною характеристикою залежність.

– значущими відмінностями між образами Я-жінка і Я-ідеальна жінка по всіх маскулінних характеристиках (авторитарність, егоїстичність, агресивність, підозрілість) і фемінною характеристикою – дружельюбність;

4. Жіночий маскулінний тип

гендерної ідентичності характеризується:

- високими показниками маскулінності;
- високими показниками прояву фізичної агресії, негативізму;
- значущими відмінностями по таких маскулінних характеристиках, як егоїстичність і агресивність, і таким фемінним характеристикам, як підлеглість, залежність і дружельюбність між образами Я-реальна і Я-жінка;
- значущими відмінностями по всіх маскулінних характеристиках (авторитарність, егоїстичність, агресивність, підозрілість) і таких фемінних характеристиках, як підлеглість і альтруїстичність, між образами Я-жінка і Я-ідеальна жінка.

Підводячи підсумок проведеному дослідженню значимо, що на основі отриманих результатів діагностичного дослідження та наступної їх статистичної обробки нами було сформовано чотири типи прояву агресивної поведінки військовослужбовців чоловічої та жіночої статі у залежності від рівня та якісних характеристик

міжособистісних стосунків та прояву гендерних рис і ролей особистості.

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии, 1991, №4, с. 74-81. 2. Кон И.С. Пси-

хология половых различий. // Вопросы психологии. – М., 1981, №2, с. 47-57. 3. Маслова О.М. Восприятие феминизма в академических кругах // Материалы конференции "Гендерные исследования в России: проблемы взаимодействия". – М., 1996, с. 135-137.

Надійшла до редколегії 14.01.10

Я. Невідома, асп.

СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ЧИННИКИ ДЕТЕРМІНАЦІЇ

Стаття присвячена аналізу змісту поняття соціального статусу. Описані підходи до розуміння соціального статусу. Висвітлені теоретичні джерела, що стосуються структури та функцій означеного феномену. Наведені детермінанти прояву та розвитку соціального статусу особистості.

This article is devoted to the analysis of the social status' essence. There are described different approaches to the social status' understanding. There are illustrated theoretical sources, which are connected with the structure and functions of this phenomena. There are mentioned the determinations of personality' social status' display and development.

Кардинальні зміни, які відбуваються у всіх сферах сучасного суспільства, включаючи політичну, економічну та соціальну сфери, закономірно приводять до зміни основних характеристик життєдіяльності особистості. Постають завдання, пов'язані з оптимізацією сучасного суспільства та зростанням ефективності ролі кожного індивіда в ньому, та окремій групі зокрема. Актуалізуються питання переструктуризації суспільства відповідно до норм, які ґрунтуються на цивілізованих демократичних засадах, що передбачає не тільки створення можливостей для реалізації різнобічних потреб кожної людини, а й набуття адекватного її потенціалу соціального статусу.

В контексті становлення наукового знання, упродовж століть йшов пошук понять, які описують взаємодію людини із соціальним світом. У сучасній психології визначилось коло понять, які розкривають особливості функціонування індивіда в соціальному світі, зосереджують увагу на співвідношенні суб'єктивного в людині і способах його об'єктивізації у соціальному просторі. Серед цих понять виділяються "особистість", "соціальний статус", "соціальна роль", "соціальне управління", "керівництво", "влада", "престиж", "лідер".

З'ясування соціальної сутності, структури та тенденцій розвитку статусу особистості, виявлення чинників його соціального прояву та видозміни, можливостей та умов його досягнення і реалізації є важливою метою сучасної соціальної психології.

Проблема соціального статусу вперше постає, насамперед, в контексті соціально-політичних відносин в працях Платона та Арістотеля, де статусна ієрархія розглядається як цілком природне явище. Ця ідея знаходить своє продовження в Новий час у вченнях Гольбаха, Монтеск'є, Руссо, в яких соціальний статус аналізується через призму теорії суспільного договору. Концепція Ніцше базується на біологічному, моральному, суспільному та політичному звеличенні надлюдини як соціального типу, що репрезентує вищий щабель соціальної ієрархії та протистоїть натовпу.

Актуалізація проблеми розгляду соціального статусу в новітніх соціально-філософських концепціях пов'язана з іменами М.Вебера, Р.Лінтона, Ф.Мерілла, Р. Мертон, Т.Парсонса, Р.Тернера, Е.Шилза та інших. У більшості випадків інтерпретація статусу тут дається як низка ієрархічно-розташованих позицій, через які індивіди рухаються у впорядкованій і передбачуваній послідовності та є близькою до буденного вживання цього поняття. Макс Вебер описує статус як престиж та повагу, якими люди наділяють особистість та її становище в суспільстві. Членство в "статусній групі", на думку Вебера, пов'язано з почуттям винятковості, ексклюзивності. Соціальний статус у працях П.Сорокіна виступає як результат дії специфічних інституційних механізмів, котрі забезпечуються тестуванням, селекцією та розпо-

ділом членів того чи іншого суспільства у відповідності з їх морально-психологічними, професійними та соціальними якостями на різних щаблях соціальної ієрархії.

В кінці 20-х – поч. 30-х рр. ХХ століття в теоретичну соціологію було введено поняття "соціальна структура". Р.Лінтон зробив спробу розділити соціальну структуру на становище, яке займають окремі люди, члени суспільства. Він назвав таке місце статусом, і з того часу терміни "становище" та "статус" вживались як взаємозамішувані.

Проблему соціального статусу особистості розробляли представники соціальної (Т.Парсонс та його послідовники) та організаційної (Х.Бом, К.Таускі, М.Фоллет) теорій. Класик західної соціології Т.Парсонс сконцентровує ознаки суспільства на індивіда, наділяючи останнього власними ознаками – "очікування", "установка", "соціальна дія", "роль", "статус". Він визначає статус як "право впливати на дії інших, незалежно від безпосереднього особистісного відношення других що до напрямку цього впливу" [5, 57]. К.Таускі вважає, що при встановленні ієрархії позицій відбувається прийняття обмеженої альтернативи поведінки, що ініціюється носієм статусу. Статус розуміється тут в аспектах управлінської та владної інституційних сфер, а М. Фоллет плуємачить його як право використовувати владу.

В організаційних теоріях Ф.Тейлора та його послідовників – А.Файоля, Л.Урвіка статус розглядається як дистанція між керівником та підлеглими в адміністративній ієрархії організації; і психологічного редукціонізму – зображення психологічного як сутності соціального, коли статус – це здатність від народження або здатність суспільно набути для здійснення впливу на групу.

Американський дослідник Р.Мертон розглядає індивіда, його дії як структурно обумовлені, зорієнтовані у системі соціальних відносин. Структурне розміщення індивіда і є його соціальним статусом, який визначається як легітимна позиція в соціальній системі, що зайнята призначеними для цього індивідами. Кожен статус має три основних аспекти. До них відноситься змодельований набір соціальних (загальноприйнятих) норм по відношенню до необхідної поведінки індивіда. Це "нормальний" аспект статусу, який сформульований у концепції рольової установки Мертон. Аналогічно кожен соціальний статус має відповідний набір можливостей, ресурсів, що доступні для індивіда. Це його "уможлиблюючий" аспект. Третім – "ідеальним" аспектом статусу є те, що кожен статус має відповідний набір змодельованих переконань, поглядів, життєвих принципів, які типічні для певної групи індивідів.

На думку А.Маслоу людині необхідно допомогти стати тим, ким вона здатна стати, досягти того статусу, який вона заслуговує. Найоптимальніший шлях для цього – самоактуалізація. Варіантами, що формують особистість у якості суб'єкта статусу є, по-перше, ситуація, коли "Я" реалізує себе як "Я"; по-друге, процес

© Невідома Я., 2010

постійного вибору можливості з можливостей; по-третє, процес актуалізації своїх можливостей або реалізації потенційних здатностей.

Американський вчений Е.Гоффман, торкаючись проблеми соціального статусу, вводить поняття "соціального зібрання" або "соціальної взаємодії". Будь-яка соціальна подія, на його думку, передбачає наявність двох і більше учасників (які володіють певними характеристиками), і середовища, в якому здійснюється подія ("соціальна ситуація"). При цьому має бути певна ієрархізація, яка упорядковує соціальну подію відповідно до соціального статусу учасників соціального зібрання. Свій "інтеракційний порядок" Гоффман розуміє як "свого роду систему взаємних угод, тобто основних правил гри". Тут домінують повинен стати соціальний статус, який внутрішньо зберігає групову солідарність і це буде доти, доки "індивіди діють на основі ритуальних правил і норм, які апіорі визнаються справедливими" [4, 160-161].

Деякі дослідники пов'язують статус з концепцією влади та з індивідуально-колективістською дихотомією. Г.Хофстід, зокрема, виокремлює 2 полюси: досягнення статусу та його приписування. В першому випадку (досягнення) спостерігається високий рівень мотивації та інтенсивність зусиль з вдосконалення власних якостей, які уможливають більші досягнення. Отже, підкреслюється те, що соціальний статус формується в контексті соціалізації особистості. Статус особистості підлягає в зв'язку із цим суспільному контролю і може бути втрачений чи знижений, якщо ступінь досягнення недостатній або рівень соціальних мотивацій занижений. За принципом приписування, професійна діяльність вважається лише засобом, а результатом є "якість життя". Певна частина статусу "вбудована" в "індивідуальний світ" суб'єкта (особистості, соціальної групи), тому соціальний статус тут в деякій мірі абсолютизується. Титули при цьому мають значну соціальну вагу і вони переважно виправдовують владу і статус, якими особистість наділена в суспільстві. В той же час існує можливість втрати статусу з причини соціальної пасивності чи інертності його суб'єкта.

Інший американський вчений вказує, що найбільш простими безпосередніми феноменами, які піддаються науковому спостереженню, є невеликі соціальні групи, в яких люди вступають в безпосередню комунікацію ("первинна група"). Г.Хоуменс наголошує на соціокультурному підході до проблеми соціального статусу, виокремлюючи культурну і особистісну системи. В системі культури статус тлумачиться як певне правило поведінки; в системі особистості (після інтерпретації індивідом норм культури) статус трансформується в норматив. Він також пов'язує поняття статусу з авторитетом і повагою, якими користується людина в групі завдяки дотриманню нею групових норм, наслідуванню групових цінностей, групової моралі. Чим більше особистість їх дотримується, тим впевненіше вона почувається в психологічній структурі групи. Проте високий статус забезпечується не тільки повагою кожного члена групи до конкретної людини, а й знанням того, що інші поважають її.

Для уточнення змісту концепту "статус" важливе значення має розкриття його взаємовідношення із суміжними категоріями, такими як "соціальна роль", "престиж", "позиція". Поняття "роль" з'явилося у науковому вжитку завдяки працям соціологів і соціальних психологів, в першу чергу, Г.Міда та Д.Морено. Соціальна роль як близькоспоріднене поняття соціальному статусу часто тлумачиться як сукупність норм, що визначають поведінку осіб, що діють у соціальній системі, в залежності від їх статусу або позиції. Тобто з точки зору ролі поведінки кожна особистість має певний статусний на-

бір, який диктує адекватний стиль поведінки та життя. Сама ж роль інтегрує в собі індивідуальну чи соціальну поведінку, інтерпретує особистість як суб'єкта соціального статусу. В найзагальнішому вигляді соціальна роль особистості "характеризує і соціальну активність, і соціальні умови, в які поставлена особистість і те, наскільки глибоко й повно вона відображає об'єктивно нарізлі потреби суспільного розвитку" [1, 89-90].

І.С.Кон, розглядаючи особистість, характеризує її як цілісну людину в єдності індивідуальних здібностей і виконуваних нею соціальних ролей (функцій). Соціальна роль – це ті експектації, які пов'язують в суспільстві з суб'єктом, який має певний соціальний статус. Особистість постійно зіштовхується з необхідністю вільного та самостійного вибору, прийняттям на себе відповідальності за свої дії перед іншими та перед собою. Протиріччя між рольовими експектаціями породжують конфліктні ситуації для особистості. В таких випадках особистість має застосувати адаптивні дії, щоб усунути конфліктну ситуацію або ж пристосуватися до неї.

Ю.О.Левадою викладено наступне розуміння соціальної ролі. Кожна роль в суспільстві задана людині. Заданим є і набір певних якостей, які потрібні для виконання такої ролі. Основний сенс соціалізації особистості – своєрідне вживання, вивчення людиною своєї ролі. Весь набір можливостей, які відкриваються перед особистістю, трактується автором як сума ролей, які накладають на поведінку свій відбиток.

Особистість завжди виступає як виконавець певних соціальних ролей. З віком репертуар соціальних ролей людини збільшується, удосконалюється і майстерність їх виконання. Особистість, зазначає О.Г.Асмолов, оволодіває роллю, використовуючи її як інструмент, як засіб перебудови своєї поведінки в різних ситуаціях.

Я. Щепанський, визначаючи роль як відносно постійну і внутрішньо пов'язану систему вчинків, які є реакціями на поведінку інших, зводить роль до прав та обов'язків особистості і до висновку про те, що виконання соціальної ролі заключається у прояві певних особистісних рис. Він приходить до висновку, що соціальна роль – це спосіб пристосування особистісного зразка і ролі.

Поряд із феноменом соціального статусу важливо репрезентувати такі його складові як престиж та авторитет, які, в свою чергу, є своєрідною мірою визнання оточуючими досягнень індивіда. Престиж постає як одна з численних ціннісно-оцінних характеристик суспільних структур, які деякою мірою детермінують ієрархію соціальних ролей та професійних функцій. Для соціальної актуалізації статусу необхідно означити поряд із престижем також гідність людини, яка постає як моральне підґрунтя внутрішнього світу людини і детермінується ним.

Авторитет, як і престиж, визначається як вплив особистості на інших людей, зумовлений соціальним станом, посадою, можливістю приймати рішення, тобто співвідноситься з уявленням про певну владу. Крім цього, престиж чи авторитет може означати міру визнання іншими людьми якихось переваг особистості, не обов'язково пов'язаних з її посадою чи владою. У цьому випадку носій авторитету є суб'єктом ціннісного, а не функціонального відношення. Людина відчуває вплив авторитету, оскільки він є для неї виразником значущих ціннісних якостей. Звідси, соціальний статус – це ще і морально-етична проблема спілкування людей у формі соціальних відносин.

Щодо терміну "позиція", то це соціально-психологічне поняття є структурно-особистісним утворенням, яке, з одного боку, відображає відношення особистості в системі соціально-психологічного спілкування, а з

іншого – є відображенням міжособистісних відносин у внутрішній структурі особистості. Це певна спрямованість активності особистості, яка ґрунтується на її вибіркового, усвідомленому ставленні до людей безпосереднього кола спілкування, суспільства, самої себе. Закріплюючись у практиці суспільної поведінки, позиція особистості перетворюється на риси характеру – комунікативні (найбільш загальні і первинні, як ставлення до інших) і рефлексивні (як відображення ставлення до самого себе). Саме останні завершують структуру характеру, забезпечуючи його цілісність. На цьому рівні позиція особистості тісно пов'язана з більш глибокими пластами психіки – установками, ціннісними орієнтаціями, психічним настроєм особистості, оцінками і самооцінками. Властивістю позиції особистості як вибіркової активності в системі взаємовідносин є притаманне людині прагнення завойовувати для себе право на певну лінію поведінки, що є рушійною силою її соціального і психічного розвитку. Так чи інакше позиція людини детермінується системою її поглядів на соціальне буття, на свою роль та статус у ньому.

Підсумовуючи розгляд споріднених соціальному статусові понять, можна зауважити, що саме соціальний статус, акумулюючи в собі зміст понять "роль", "престиж", "авторитет", "позиція" актуалізує індивіда в контексті його приналежності до певної соціальної групи.

В сучасній психології існують різні визначення статусу, які відображають ті чи інші його характеристики. Статус – "соціальне положення, ранг, відношення до інших, відносна важливість". Статус – це певне становище, яке даний суб'єкт займає в суспільстві, спільності чи групі, і та значимість, яку атрибуують йому інші. "Статус – поняття, пов'язане з визнанням особистої влади чи здібностей". В соціальній психології терміном "соціальний статус" позначається співвідносна позиція в соціальній системі, яка визначається за рядом специфічних ознак. Вступаючи у взаємодію, кожний орієнтується на статус іншого і підбирає для себе відповідну роль. Соціальна роль – це динамічний аспект статусу.

За визначенням А.А.Налчаджяна, статус особистості – це місце, яке займає вона в структурі групи, організації. Соціальна група має ієрархію офіційних статусів і кожний її член займає в ній той чи інший статус. Людина, будучи членом декількох груп, відповідно займає декілька статусів. Будь-яка система статусів вимагає того, щоб люди займали в ній більш високе чи більш низьке положення по відношенню один до одного. На думку Е.А.Ануфрієва, поняття соціального статусу включає не стільки атрибутивні, скільки функціональні, оціночні і навіть нормативні ознаки. "В суспільстві існує вертикальна ієрархія і горизонтальний ряд статусів. З кожним статусом пов'язані не лише права і обов'язки, але і певна влада, прибуток та престиж" [1, 28].

Т. Шибутані визначає статус як соціальний процес, оскільки можна мати статус лише по відношенню до інших людей. Важливість статусу очевидна, оскільки його носій може очікувати і вимагати певного відношення зі сторони інших людей. С.Н.Тимашов визначає статус як простий перелік прав і обов'язків, виокремлюючи "заданий", "формальний" і "неформальний", "суб'єктивний" і "об'єктивний" статуси.

Деякі вчені виділяють три рівні функціонування статусу в суспільстві. Перший – рівень підсвідомостереотипного функціонування соціального статусу. Цей рівень включає в себе, передусім, ті стандарти, які формуються стихійно і які люди не фіксують в свідомості. Сюди ж включаються суспільні вимоги, які люди виконують в звичному для себе режимі. В межах цього рівня функціонують ті підсвідомі стереотипи, які фор-

муються в малих соціальних групах в процесі спільної діяльності. Головна властивість цього рівня функціонування полягає в тому, що люди, які взаємодіють, реалізують свій статус по суті автоматично; в процесі соціалізації ці стандарти передаються індивіду у вигляді зразків, тобто готових форм поведінки.

Другий рівень функціонування соціального статусу пов'язаний із вербальними формами, які означаються в суспільних структурах у вигляді певної множини регламентацій. Щоб підпорядкувати індивідуальну волю соціальній волі, необхідні сформульовані суспільні вимоги та їх суспільне санкціонування. Опосередковані соціальні зв'язки також потребують вербалізації норм, які виконують функцію соціальної орієнтації, адже на їх підґрунті індивід вибудовує програми своєї поведінки як суб'єкт соціального статусу. Саме з цих причин відбувається актуалізація нормативної поведінки і процесу регуляції.

Третій рівень функціонування статусу пов'язаний із інституційними чинниками. Мова йде про характер соціальних відносин, які регулюються соціальним статусом. Інституційовані статуси регулюють лише формальні відносини, тому проблемними в цьому контексті постають два виміри. Перший вимір – це цінності, які отожднюються із соціальними, економічними та політичними інституціями в суспільстві. У цьому вимірі актуалізуються ті суспільні структури, які функціонують на підґрунті легітимної системи статусів і мають високий рівень довіри в суспільстві, що відображається на його стабільності. Другий вимір – це рівень довіри-недовіри, який існує серед індивідів як суб'єктів соціального статусу. Цей рівень репрезентує ефективність існуючих суспільних структур, їх стабільність. Рівні міжстатусної недовіри віддзеркалюють проблеми та конфлікти як між соціальними групами чи інституціями, так і всередині них. В цілому рівень інституційної й міжособистісної довіри в суспільній ієрархії часто відображає рівень конформістської чи індивідуалістичної поведінки, яка заохочується суспільством.

Функції соціального статусу безпосередньо пов'язані із самою природою та характером структурних зв'язків і компонентів суспільних структур суспільства чи організації. Виділяють функції регламентації, оцінки, контролю, комунікації та соціалізації. Остання полягає в тому, що індивід в межах онтогенетичного розвитку, підпорядковувачись принципово усталеним нормоутворенням, не тільки залучається до процесу оволодіння і передачі соціального досвіду, включається у сферу соціальної взаємодії, але й формується як особистість. Принцип соціалізації соціального статусу відіграє важливу роль і у творенні системи особистісної ідентичності, яка найчастіше розглядається як структура неповторних якостей, сукупність яких визначає оригінальність суб'єкта, його стабільність і почуття визначеності і безперервності.

Соціальний статус як соціальний феномен існує тільки в органічному поєднанні соціального і особистісного. Хоч статус і характеризує особистість насамперед як об'єкта соціального розвитку, він повинен розглядатись як єдність об'єктивного і суб'єктивного, особистісного. Особливо яскраво це виявляється в процесі соціально-психологічного вивчення особистості. Статус характеризується не тільки відносною стабільністю, а й динамічністю, рухливістю, пов'язаними зі зміною обставин життя, власною поведінкою і діяльністю особистості. Бажаний соціальний статус забезпечується значною мірою завдяки власним особистісним якостям та здібностям, а неособистісний чинник, хоч і відіграє важливу роль у первинній соціалізації, не визначає автоматично місце особистості у суспільстві.

Однією з основних рис особистості, а, отже, і одним з провідних компонентів її статусу є соціальна активність. Остання детермінує способи самореалізації особистісного потенціалу, який, відповідаючи соціальним очікуванням суспільства, у своєму результативному вимірі ініціював би формування соціального статусу, актуалізував статусний набір особистості в контексті всіх ланок її соціалізації – сім'ї, освіти, праці, участі в системі управління. У зв'язку з цим особистісний потенціал особистості як суб'єкта соціального статусу необхідно розглядати в різних аспектах. З одного боку – це відносно статична система, яка містить концепцію життя (акумуляована система у вигляді сукупності знань, світогляду) і новий життєвий досвід. З іншого – це динамічна система, тобто, власне, життєдіяльність особистості, спрямована на оптимальне вирішення певних життєвих проблем. В останньому випадку ми говоримо про характеристику особистості як суб'єкта конкретної соціальної дії. Саме в цьому контексті постає питання щодо способу включення особистості в суспільне життя, її життєвої позиції, рівня активності і її соціального статусу. Цілеспрямована поведінка особистості, яка є основною властивістю системи "особистість-статус", неможлива без такого елементу як особистісна орієнтація. Наявність орієнтації на майбутній розвиток ситуації визначає поведінку як стратегічну життєву позицію, яка вміщує елементи інновації та альтернативи. Саме така поведінка відрізняє носія соціального статусу від інших індивідів.

Іншими словами, особистісна складова має велику вагу в досягненні того чи іншого соціального статусу. Людина виступає як суб'єкт пізнання, спілкування та творчої активності, відповідно кожній людині притаманний певний потенціал здібностей, який характеризує її як суб'єкта пізнання, спілкування та творчої активності, і, в свою чергу, може забезпечити їй соціально ефективну поведінку. Згідно розробленої Власовою О.І. концепції соціальних здібностей структурними компонентами загальних соціальних здібностей є когнітивна, емоційна, мовна та конативна складові, а також змістовні особистісні утворення (світоглядні почуття, особистісні еталони, життєві й соціальні стратегії), які регулюють оперативну роботу таких потенціалів.

Отже, соціальний статус особистості – це складне, багатопланове поняття, яке відображає єдність, взаємообумовленість і соціальну природу "внутрішнього" і

"зовнішнього" буття особистості і як носія свідомості, і як суб'єкта діяльності. Це, з одного боку, інтегративне утворення, яке вміщує в себе рівні розвитку індивіда в його цілісності, з іншого боку – це визначена лінія поведінки (система діяльності і спілкування, в контексті колективної діяльності, реалізація життєвих установок особистості). Статус особистості – це поняття, яке співвідноситься з поняттям соціальної ролі, яке показує місце людини в системі суспільних відносин і пріоритетну для особистості систему соціальних функцій, включаючи не лише атрибутивні, а й функціональні, оцінні (соціальний престиж) і нормативні ознаки. Соціальний статус, таким чином, найбільш повно розкриває не лише основні функції особистості як суб'єкта статусних відносин, а й успішність її діяльності в основних сферах індивідуального буття, яка нерозривно пов'язана з певним рівнем соціальних здібностей. Нас передусім цікавить соціальний статус індивіда у малій групі, який можна означити як соціально-психологічний статус особистості. Звідси, логічно слідує, що соціально-психологічний статус – це різновид соціального статусу у широкому розумінні цього поняття, який виявляється у безпосередніх стосунках однієї людини з іншою (у межах окремо взятої групи), у ціннісно-орієнтаційному ставленні до іншого і побудовою своєї лінії поведінки відповідно до цього. Можна передбачити, що "якість" становища індивіда у групі, його визнання, пов'язане із вмінням орієнтуватися в соціальному середовищі, до того ж орієнтуватися, успішно, а ми передбачаємо, що це значною мірою обумовлено тим потенціалом соціальних здібностей, який може об'єктивувати індивід. Визначення означеної взаємообумовленості потребує подальшого емпіричного дослідження.

1. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности. – М.: изд-во МГУ, 1984. – 286 с. 2. Власова О.І. Психология социальных способностей: структура, динамика, чинники развития: Монография. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2005. – 308 с. 3. Гуленко В.В. Социальный статус личности // Соционика, ментология и психология личности. – 1998. – №1. – с. 29-31. 4. Кравченко Е.И. Социологическая концепция Э.Гоффмана // Современная американская социология. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – с. 157-171. 5. Парсонс Т. Аналитический подход к теории социальной стратификации // Структурно-функциональный анализ в современной социологии. – М.: Изд-во ИСИ, 1969. – с. 95-117.

Надійшла до редколегії 14.01.10

О. Корнієнко, канд. психол. наук, доц.

СТАНОВЛЕННЯ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ МИСЛИТЕЛІВ ЄВРОПИ XVII-XVIII СТОЛІТЬ

Описаний динамічний взаємопов'язаний розвиток ідей, оригінальних гіпотез вчених XVII-XVIII століть, які є актуальними для подальшого вирішення проблеми – розробки теоретико-прикладних аспектів психосоматичного здоров'я та методів його підтримання у системі безпеки життєдіяльності студентської молоді. Зміст статті є логічним продовженням розгляду ідей вчених XV-XVI століть.

Described dynamic related ideas development, original hypotheses of scholars XVII-XVIII ages which are urgent for the subsequent decision of problem – development of theoretically-applied aspects of psychosomatic health methods promotion in the system of student's vital functions safety. The article contents is logical continuation of ideas consideration among scholars of XV-XVI ages.

Актуальність проблеми

Комплексність і новизна наукової проблеми безперечно пов'язана з необхідністю осмислення ґрунтовних теоретико-методологічних напрацювань вчених європейського континенту – медиків, філософів, психологів, стосовно деяких складових частин структури психосоматичного здоров'я методів його підтримання, розвитку на індивідуально-психологічному рівні. За останні два десятиліття сучасні вчені, представники природничих та гуманітарних наук активно досліджують проблему

людського фактору та умови його існування з урахуванням швидкоплинних змін оточуючого середовища. Загальновідомими факторами негативного впливу на безпеку життєдіяльності людини є загалом різні групи факторів, ендогенного та екзогенного впливу, природні та техногенні катастрофи, на шкоду ролі самої людини з її складним, досить часто непередбаченим психологічним станом, індивідуально-психологічними особливостями, мотивами, потребами, ціннісними орієнтаціями. Сучасне людство у структурі світової глобалістики на-

вичилося у більшій мірі освоювати оточуючий світ, заради задоволення власних егоїстичних потреб, забуваючи досить часто про свій духовний світ та його удосконалення. Одним із актуальних складових компонентів духовного світу особистості є стан психосоматичного здоров'я людей різних вікових категорій, у тому числі студентської молоді, про що досить переконливо писали сучасні вітчизняні та зарубіжні вчені Т. Колесникова, (3, с.5), О. Корнієнко (3, с.14-15), М. Селигман (5, с.96-99).

На нашу думку, недостатньо висвітленими залишилися питання духовного, психічного та фізичного здоров'я у працях європейських вчених з історії психології, медицини та філософії та їх застосування для розробки теоретико-методологічних положень та практичних рекомендацій у роботі психологів-науковців, викладачів та консультантів-практиків.

Метою даної статті є систематизація та виділення окремих праць європейських лікарів-філософів про цінності духовного, психічного, фізичного здоров'я та умов його розвитку, підтримання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей людей різного віку. Важливим є також, продовження розгляду ідей вчених XV-XVI століть з даного питання.

Зміст представленої статті буде включати звернення до основних висловлювань, напрацювань вчених вищезгаданого періоду з акцентом на роки життя та активної професійної діяльності відомих вчених.

1. ФРЕНСІС БЕКОН (1561–1626 рр.), засновник матеріалізму та дослідницької науки. Науковий експеримент був ним представлений схоластиці. Таке рішуче прагнення до точного знання в галузі природничих наук і філософії стало значним імпульсом для успішного розвитку медицини нового часу. Бекон можна з повним правом назвати філософом-медиком, тому що в його працях багато уваги приділяється проблемам історії медицини.

Вивчаючи проблему людини, він особливу увагу приділяв співвідношенню в ній душі та тіла, їх взаємозв'язку. Під душею він розумів психоемоційні можливості людини, межі її впливу на тіло як на фізичну основу організму. Дослідження цих питань привело його до досить ґрунтовного розгляду різних складових людського тіла.

За його класифікацією, складовими науки є медицина, косметика (вчення про космос), атлетика, наука про насолоду. Медицина ж має три напрямки: підтримання здоров'я; лікування хвороб; продовження життя.

Медицину він називав одним з найшляхетніших мистецтв: "...Якщо сонце є основою та джерелом життя всього, що існує у природі, то лікар, підтримуючи і зберігаючи життя, виявляється другим джерелом життя" (1, с.246, Бекон, 1977).

Бекон критично ставився до поглядів античних вчених, особливо до Цельса, який людину уявляв як мікрокосмос, тобто як зменшений образ усього світу. На противагу цим поглядам Бекон вважав, що серед усіх тіл, сформованих природою, "не можна знайти ні одного, яке б було таким саме складним і багатограним, як людське тіло".

Він зазначав, що медицина, яка не спирається на філософію, не може бути надійною. Для нас цікавою є його думка і про те, що, мабуть, немає захворювань, які б не можна було запобігати за допомогою відповідних фізичних вправ.

Виключно філософськи звучить висновок Бекон про те, що вчені-медики недостатньо глибоко вивчають взаємозв'язок між окремими органами людини, а також їхню форму й структуру. Дуже важливо те, що вже тоді він розумів, що здоров'я та тривалість життя людини залежать від впливу на людину довкілля. "Процес зно-

шення організму викликається двома факторами впливу на організм: впливом природженого життєвого духу; впливом навколишнього повітря", тобто навколишнього середовища за сучасною термінологією.

2. ТОМАС СІНДЕГАМ (1624–1689 рр.) жив в епоху, коли в науці та навчанні ще панувала схоластика. Він був одним з тих, хто виступав проти схоластичних догм. Серед його учнів був видатний англійський лікар, філософ-матеріаліст Дж. Локк.

Заслуга Сіндегама полягала не тільки в тому, що він зробив спробу звільнити клінічну медицину від містичних нашарувань, що принципово відрізнялося від поглядів багатьох його попередників, але й в осмисленні ним боротьби організму ("природи") із хворобою з матеріалістичних позицій. Він поділяв думку Гіппократа про те, що завдання лікаря – допомагати боротьбі організму із хворобою.

Сіндегам зробив значний внесок в опис окремих хвороб як нозологічних одиниць, що мають свою специфіку. Але не завжди, звичайно, він залишався послідовним, не змігши повністю перебороти тиск релігії. Так, на його думку, гострі захворювання послано Богом, і тільки хронічні хвороби ним пов'язувалися з навколишнім середовищем та життєдіяльністю людини. За фундаментальні медичні праці та глибоке осмислення проблем здоров'я його називали "англійським Гіппократом".

3. БЕРНАРДІНО РАМАЦІНІ (1633–1714 рр.), італійський лікар, після закінчення 1659 р. Пармського університету вивчав умови праці в деяких галузях промисловості. Його головна праця "Про хвороби (гончарів)". Він першим встановив вплив виробничих факторів на здоров'я робітників, виявив професійні захворювання, а також довів, що несприятливі умови на виробництві спричиняють очевидну патологію в окремих органах та системах організму.

Такі серйозні висновки щодо стану здоров'я робітників було зроблено ним на основі опитування 52 робітників різних професій – гірників, каменярів, рибалок, друкарів.

Окрім власних спостережень, Рамацині використовував дані інших дослідників. У його книзі відображено фактори впливу умов праці на здоров'я людей не тільки в Італії, але й в інших країнах.

Більше того, у своїх працях він розглядав і вплив навколишнього природного середовища на людину, перш за все географічного та водних джерел. Вивчення цих питань дозволило йому зробити важливий висновок про необхідність широкої профілактики захворювань, тобто він розвивав профілактичний напрямок медицини. "Значно краще попередити хвороби, ніж лікувати їх, подібно до того, як краще заздалегідь попередити бурю, ніж врятуватися від неї, ніж бути раптово захопленим нею" (6, с.118, (цит. за Чикин, 1990).

Рамацині не тільки констатував факти руйнівного впливу умов праці на здоров'я людини, але й давав рекомендації щодо поліпшення цих умов. Його спостереження, методи дослідження започаткували нову науку – гігієну праці.

4. ФРІДРІХ ГОФМАН (1660–1742 рр.), відомий німецький лікар-терапевт. Після закінчення медичного факультету Єнського університету поїхав до Голландії, щоб стажуватися в Лейдені у Г. Бурgrave. Після навчання розпочав лікарську діяльність на батьківщині в Німеччині, а 1694 р. обійняв посаду професора клінічної медицини в університеті м. Гале. За успіхи в галузі медицини його було запрошено лейб-медиком при дворі прусського короля.

Гофман дав визначення хворого та здорового організму, в основу яких лягло "динамічне" вчення про рух різних рідинних субстанцій, таких як кров, шлунковий сік

тощо. Якщо їхній рух відбувався в організмі регулярно без порушень, то такий організм вважався здоровим, і навпаки, якщо цей рух припинявся через закупорку, то такий стан він називав хворобою. На його думку, рух, чи "тонус", може регулюватися нервовим флюїдом, чи ефіром, місцем розташування якого були мозкові шлуночки. Уся ця механістична теорія була виключно гіпотетичною, де матеріалістичні передумови поєднувалися з ідеалістичними поглядами.

Гофман правильно встановив деякі взаємозв'язки в організмі. Він зазначав, що між деякими органами існує взаємозалежність за принципом "симпатії", наприклад, взаємозв'язок між нервовою та травною системою, між маткою та молочною залозою. Незважаючи на неповноту його теоретичних положень, це було початком пізнання цілісного організму.

5. БЕРНАРД де МЕНДЕВІЛЬ (1670–1733 pp.), француз за походженням, проживав в Англії; крім лікарської діяльності, цікавився літературою та економікою. Як письменник належав до демократичного напрямку, виявляючи інтерес до проблем моралі. Його філософські уподобання формувалися під впливом матеріалістичних поглядів англійських філософів Т. Гобса та Дж. Локка.

Мендевіль спеціалізувався на дослідженні нервових та психічних захворювань. Він вважав, що не тільки серце, мозок, нерви, але й органи чуття, а отже, й самі відчуття у вищих тварин є такими самими, як і в людини. Як лікар-психіатр він описав симптоми афектів, вказуючи на те, як один афект пригнічується іншим. Крім того, він детально проаналізував такі афекти, як чеснота, сором, співчуття, жалість тощо.

6. ЯНОС АДАМ ГЕНЗЕЛ (1677–1720 pp.), лікар з Угорщини, вчився в Болоньї, Флоренції, Римі, Падуї (Італія), пройшов повний курс медичної освіти.

Гензел досліджував епідеміологічний характер деяких захворювань, спираючись на наукові підходи Т. Сіндегама, вивчав епідеміологічну обстановку в Угорщині в першій половині XVIII ст. У своїх дослідженнях він залучав не тільки медичні знання, але й робив філософські узагальнення, пояснюючи зв'язок багатьох до того невідомих обставин і причин розповсюдження різних хвороб. Він розглядав не окремого хворого, а низку його зв'язків – з іншими людьми, умовами життя, навколишнім середовищем.

Гензел зробив певний внесок у розвиток епідеміології, детально описав віспу, кір, свинку, малярію та умови їх поширення.

7. АНДРЕАС ПІКЕР-і-АРУФАТ (1711–1772 pp.) закінчив медичний факультет у Валенсії (Іспанія). З 1732 р. майже 10 років керував кафедрою анатомії. З 1751 р. і до кінця свого життя обіймав посаду лейб-медика. Його було обрано віце-президентом Мадридської медичної академії. Він був автором декількох медичних праць, цікавився історією медицини, переклав іспанською мовою деякі твори Гіппократа. Вивчав фізику.

Пікер-і-Аруфат написав праці з логіки "Новітня логіка чи мистецтво говорити правду та удосконалювати розум" та філософії "Моральна філософія для іспанського юнацтва", де він вказував на необхідність творчого підходу до вивчення навколишнього світу та морального вдосконалення людини. Його праця "Мова про застосування філософії до питань релігії" спрямована проти релігійних догм, які він осуджував з позицій стихійного матеріалізму. Його також цікавили питання етики, в тому числі й лікарської.

Будучи людиною високоосвіченою і борцем проти церкви, Пікер-і-Аруфат стояв на позиціях "медичної астрології". Так, він висловлював думку про те, що Сонце та Місяць впливають на розвиток хвороб. Він вважав, що

причиною багатьох захворювань є повітря, можливо, що під цим він розумів поширення заразних хвороб.

8. ВІЛЬЯМ КУЛЕН (1712–1790 pp.) отримав медичну освіту в Единбурзькому університеті (Шотландія). Він стояв на позиціях солідарної патології, заперечуючи гуморальне вчення. Спираючись на праці Т. Віллізія й А. Галлера, що встановили подразливість м'язів та чутливість нервів, а також Ф. Гофмана про "тонус" та про "атонію", він розробив оригінальну теорію про провідну роль нервової системи, від якої залежить здоров'я та хвороби людини. За його теорією, виникнення хвороби спричинює наявність "флюїду", чи "нервової речовини". За надлишкового руху "флюїду" в організмі відбувається напруження (спазм), і навпаки, за недостатнього руху – розслаблення (атонія) нервової системи. Таким чином, Кулен обґрунтував "нервовий принцип" регуляції всіх життєвих процесів. Але цей принцип однобічно метафізично тлумачився ним при лікуванні людей. Його вчення набуло значного поширення у другій половині XVIII ст. не тільки в Англії, але й в Німеччині та Франції" (4, с. 84, Лозинский, 1905).

9. П'ЄР ЖАН ЖОРЖ КАБАНИС (1757–1808 pp.) народився в невеликому французькому містечку Конак. Був лікарем, філософом і політичним діячем. Його вчителем був французький просвітител, католицький священик Е. Боно де Кондільяк (1715–1780 pp.), який, як не дивно, своїми ідеями руйнував церковні (релігійні) догми.

Основна філософська праця Кабаніса – лекції, які він читав у Національному інституті в 1796–1797 pp. У Росії вони побачили світ 1856 р. під назвою "Відношення між фізичною і моральною природою людини". Кабаніс дотримувався позицій визнання об'єктивного існування матеріального світу, відстоював первинність "фізичної природи" людини, тоді як свідомість, чи "моральну природу" людини вважав другорядною, похідною. В основі всієї моральної природи, на його думку, лежить відчуття, чи "чуттєвість".

Спираючись на досягнення тогочасної передової фізіології та медицини, Кабаніс дав визначення поняття "свідомість". За допомогою свідомості людина може пізнавати навколишній світ, здобувати знання про природу і про себе саму.

Поряд із чуттєвим аспектом пізнання зовнішнього світу Кабаніс визнавав і внутрішню чуттєвість. Питання про відношення свідомості до буття він зводив до фізіологічних досліджень людини. При цьому його цікавили проблеми залежності моралі від статі, темпераменту, клімату й умов життя.

Він високо цінив медицину як науку, особливо фізіологію, вважаючи, що глибокі медичні знання про людину можуть змінити і її мораль, яка, на його думку, є головним засобом удосконалення всього людства, тобто, впливаючи на тіло, змінити душу людини.

Закони біології та природознавства Кабаніс механічно переносив на суспільні науки. Рушіючою силою суспільного розвитку він вважав природничі науки, фізіологію та медицину. Він вважав, якщо якомога глибше вивчити діяльність людського організму, то це дозволить зрозуміти і суспільні явища та процеси.

10. ФРАНЦ ЙОСИФ ГАЛЬ (1758–1828 pp.), австрійський лікар, провідний вчений у галузі анатомії та френології, відомий як дослідник анатомії мозку. Він є автором теорії локалізації мозкових центрів.

Галь встановив зв'язок мозкових центрів з довгастим мозком. Це було нове слово в науці. Крім того, він правильно визначив ядра I–VIII пар черепних нервів, а також відкрив перехрестя пірамідних шляхів. Тоді як із часів італійського лікаря М. Мальпігі (1628–1694 pp.)

вважалося, що кора головного мозку виконує функції секреторної залози.

Наукові погляди Галя мали велике значення не тільки для прогресу в медицині, але і для філософського розуміння сутності людського мислення. Праця "Філософсько-медичні дослідження про природу та мистецтво у хворому та здоровому стані людини", опублікована 1791 р., принесла йому досить широку відомість.

11. КРИСТОФЕР ГУФЕЛАНД (1762–1836 рр.) медичну освіту отримав у знаменитому Гетінгенському університеті (Німеччина). У 21 рік став доктором медицини. Він розпочав медичну практику у м. Веймарі. Через деякий час Гуфеланд перейшов на викладацьку роботу в Енсський університет у званні професора. Через сім років розпочав медичну практику на посаді головного лікаря в одній з лікарень Берліна, а також брав участь у відкритті Берлінського університету, де із часом став завідувачем кафедри терапії.

Гуфеланд написав близько 400 праць. Серед багатьох його робіт особливе місце посідає книга "Майстерність (здатність) продовжити людське життя, чи макробіотика". Її популярність була настільки великою, що всі європейські країни переклали і видали цю книгу. У деяких країнах вона перевидавалася декілька разів, так, у Росії з 1805 по 1856 р. – п'ять разів.

Рекомендації щодо довголіття Гуфеланд пов'язував з дотриманням правил особистої гієни, певного режиму праці та відпочинку, правильним харчуванням і здоровим стилем життя. На його думку, здоров'я – це гармонійна єдність внутрішніх і зовнішніх умов. Під внутрішніми він розумів будову організму. Співвідношення його твердих частин і вологості, різні фізико-хімічні процеси, які відбуваються в організмі, життєву силу, яка асоціювалася у Гуфеланда зі збудливістю. Це ще не було глибоким розумінням усіх внутрішніх умов, оскільки існував поділ організму на тверді та вологі частини, а не на органи і системи, взаємозалежні між собою і регулюючі роботу окремих органів, так і організму в цілому. До зовнішніх умов він правильно відносив навколишнє середовище, яке впливає на організм.

Якщо існує гармонія між цими умовами, то людина, на його думку, вважається здоровою, і навпаки, хворо-

ба виявляється у двох формах – підвищеної чи зниженої життєдіяльності, тобто у формі гіперстенії чи астенії. Звичайно, це було дуже спрощене розуміння хвороби, оскільки існує багато причин її виникнення.

Виходячи зі своєї класифікації походження хвороб, він пропонував і відповідне, на його думку, лікування. Він враховував індивідуальні особливості кожного хворого і призначав відповідне лікування. Мета лікування – відновлення нормальної діяльності організму шляхом послаблюючого, стимулюючого і зміцнюючого лікування.

Висновки

З урахуванням напрямку дослідження автора статті, а саме психосоматичне здоров'я молоді та методи його підтримання в системі безпеки життєдіяльності, особливо важливим є детальне вивчення особливостей постановки проблеми здоров'я, хвороби, проміжного стану між здоров'ям та хворобою за часів існування мислителів Європи XVII-XVIII століть.

1. На нашу думку слід звернути увагу усім зацікавленим сучасним фахівцям (медикам, психологам, соціальним працівникам) на праці вищезгаданих мислителів для власної самопідготовки і удосконалення навчально-методичних матеріалів з підготовки фахівців вищезгаданих спеціальностей.

2. Спостерігається значний зв'язок між поглядами відомих на свій час вчених, розробки яких знаходили свій розвиток у наукових працях послідовників вчених, мислителів.

3. Вважаємо за доцільне з психолого-педагогічної точки зору включення до тестів лекцій, наукових праць основних положень вищезгаданих європейських вчених-мислителів XV-XVI століть.

1. Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. – М., 1977. – Т.1. – С.246.
2. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. – М., 2001. – 176 с.
3. Корнієнко О.В. Безпека життєдіяльності на підтримання психосоматичного здоров'я молоді. – К., 2004. – 264 с.
4. Лозинский А.А. К истории некоторых важнейших медицинских систем 18-го и 19-го веков // С.Пб., 1905. – С.84.
5. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни/ Перев. с англ. – М., 2006. – 368 с.
6. Чикин С.Я. Врачи-философы. – М., 1990. – С.118.

Надійшла до редколегії 14.01.10

ПЕДАГОГІКА

М. Лещенко, д-р пед. наук, проф.

БІОГРАФІЧНІ МЕТОДИ У ДИСКУРСІ ОСВІТНІХ ПРАКТИК НАРАТИВУ

У статті розглядається теорія і практика реалізації методів наративу як засобів розвитку педагогічної майстерності викладача вищої школи. Охарактеризовано біографічні методи, які поєднують дослідницьку та рефлексивно – презентативну діяльність у навчальному процесі.

In the article theory and practice of realization the narrative methods as the tools of pedagogical masterpiece development of higher education teacher is described. The biography methods integrating research and reflexive-representative learning activity are characterized.

Дослідження біографічних методів в дискурсі наративу актуалізує проблему збереження і розвитку особистісної неповторності людини як засобами словесного впливу, так і вербального самовираження, самоствердження й саморозвитку, що набуває особливого значення в інформаційному суспільстві. Адже в умовах постійної мінливості навколишнього світу, ревізії, здавалось би, непорушних істин, культурних і морально-етичних цінностей трансформації життя знань упродовж двох-п'яти років, корінних соціальних переосмислень проходить інтенсивний розвиток публічних комунікацій і проникання технологій у всі сфери суспільного

життя. Прямим наслідком цих процесів, віддзеркаленням їх тенденцій стала суспільно-філософська концепція "публічного простору", виникнення якої пов'язане з дослідженнями Ганни Арендт. В основу цієї концепції покладено взаємозв'язок слова (мови) і дії, які при цьому стають носіями: "Говорячи і діючи, люди активно відрізняють себе один від одного замість того, щоб просто бути різними; вони модуси, в яких розкриває себе сама людськість" [1, 229].

Через публічність світ набуває нової реальності, оскільки в ній беруть участь не тільки учасники дійства, що утверджують свої принципи, а сотні, тисячі, а то

мільйони інших, які бачать і чують все те, що відбувається перед ними і займають нерідко протилежні позиції. Тому великого значення набуває проблема входження у публічний простір тих, що виступають, говорять і діють, їх володіння засобами мовного впливу.

Звідси випливає необхідність акцентування в освітніх практиках методів активного засвоєння знань, що сприяють розкриттю фундаментального пізнавального потенціалу особистості, її творчому самоствердженню. На слушну думку академіка Івана Зязюна, засновника вітчизняної школи педагогічної майстерності, до провідних принципів підготовки суспільно активної успішної особистості, зокрема належить розвиток творчого ставлення до професійної реальності через створення індивідуально-креативних форм і методів діяльності [2, 410]. В цьому аспекті доцільним є з'ясування креативних можливостей методів наративу. Термін "narative" у перекладі з англійської означає "оповідь". У порівнянні з традиційним тлумаченням у вітчизняній педагогіці словесних методів наратив передбачає розширення можливостей збагачення інформації віртуальними, почуттєво-емоційними, суб'єктивними характеристиками, що створює надійне підґрунтя для індивідуалізації освітнього процесу.

До методів наративу належать життєві історії, біографії й автобіографії, особистісні розповіді, за допомогою яких оповідач намагається проаналізувати й описати значення досвіду індивідів в ході розповідей про пережиті реалії.

У зарубіжних практиках, як формальної, так і неформальної освіти, їх вважають особливо ефективними в аспекті креативного розвитку особистості. Прикладом яскравого застосування наративних методів у вітчизняній педагогіці є праці ряду відомих учених-педагогів: "Педагогічна подорож по Швейцарії" К. Ушинського, "Педагогічна поема" А. Макаренка, "Серце віддаю дітям" В. Сухомлинського, "Педагогіка добра: ідеали та реалії" І. Зязюна. До скарбниці оповідей про розвиток педагогічної майстерності належать особливі "галереї", "виставкові зали" витворів педагогічного мистецтва – спеціально укладених хрестоматій, що вміщують уривки зі спогадів, епістолярій та художніх творів.

В основі методів наративу лежить слово, що є визначальним фактором – джерелом-носієм пізнавально-активного поля. Саме слово виступає енергією, що продукує навчально-пізнавальну реальність. Потенціал слова привертає до себе увагу багатьох діячів культури і науки. Наведемо деякі їхні рефлексії на цю тему.

"Нема нічого, – категорично стверджував Володимир Вернадський, – що діяло би сильніше живого, вільного слова, слова людини, яка вірить усією душею в те, що говорить, людини, яка хоче, щоби всі ті, які слухали її, повірили у те, у що вона вірить, бажали того, чого вона бажає, знали те, що вона знає" [3, 81].

Обстоюючи можливість ростити душу людську чарами художнього слова, поетеса Ліна Костенко проголосила:

Поетизація – це завжди неповторність,
Якийсь безсмертний дотик до душі.

А видатний український педагог-гуманіст В. Сухомлинський ось як передав процес творення пізнавально-активного поля за допомогою слова: "У ті хвилини, коли краса слова, його поетична грань допомагає мені закарбувати навіки незабутні хвилини дитинства рідної мови, в душах моїх вихованців твориться те, в ім'я чого я взагалі переступаю щодня поріг школи, в ім'я чого веду дітей нелегкою стежиною радощів – здивування, відкриття, осягнення краси. Твориться ось що: від кожного дитячого серця снують тисячі ниток до того вели-

кого, вічного, ім'я якому – Народ, його віковична мова, культура, казка, поезія, література, школа, сім'я, слава поколінь" [4, 15-16].

Застосування методів наративу вимагає від учителя не стільки безпомилкового вивчення і з точної передачі змісту навчального матеріалу (краще за вчителя це зробить комп'ютерна програма), як уміння "одягнути суху інформацію" "у живу одягу слова", яскраві барви і трепетні почуття, зробити її привабливою і особистісно значущою для учня.

Педагогічне мистецтво застосування методів наративу полягає у творенні художнього образу інформації. Л. Виготський, який поділяв думку про спорідненість педагогіки і мистецтва, зауважував, що саме в художньому образі є "величезна сила, яка запалює почуття, збуджує волю, підвищує енергію, що зумовлює і готує до дії". Визначний психолог справедливо вважав, що залучаючи особистість в образний світ, ми не тільки не шкодимо її інтелектуальному розвитку, а навпаки, сприяємо йому, оскільки в неї в самій є прагнення створити собі уявний світ для того, щоб утвердитися в законах, які керують світом реальним.

Аналогічні погляди на потенціал словесного впливу мала Леся Українка. "Живе слово", за її визначенням, наділене великою силою емоційного впливу на слухачів. Поетеса неодноразово скаржилася, що в листах не виходить так, як "в живі очі живим словом", що на письмі не можна виразити всієї багатющої гами почуттів, бо "нема тону, нема жести, нема мовчання". На її думку, щоб мовлене слово стало живим, воно має бути передовсім щирим, бо в протилежному разі звучатиме фальшиво, холодно. Тому при спілкуванні між людьми не можна обмежуватися тільки факторами розуму і логіки. "Розумних людей, – читаємо у листі Лесі Українки до Ольги Кобилянської від 29-30 травня 1899 р., – я в Галичині стрівала, тільки всі вони якось не чарують, чогось їм бракує, темпераменту, чуття, серця чи хто знає чого – не можна з ними почувати себе вільно" [6, 269].

Наведені висловлювання стимулюють думку про те, що зміст навчальної інформації, особливо при викладанні педагогічних дисциплін, спрямованих на розвиток педагогічної майстерності, не може розглядатися лише з позиції логіки, а має трактуватися полідискурсно з позицій суб'єктивного, почуттєво-емоційного підходів. Завдання викладача полягає у створенні сприятливих умов для застосування методів наративу, що включають вивчення багатьох артефактів, легенд, міфів, біографій, а також особистісних розповідей, які стосуються минулих, сучасних і майбутніх подій. Зауважимо, що методи наративу специфічно поєднують теорію й практику навчального процесу, дослідницьку й репродуктивну діяльність. Адже, кожен, хто розповідає, стає практиком, котрий узагальнює, досліджує й інтерпретує власний досвід.

Серед методів наративу особливе місце займають біографічні й автобіографічні розповіді, що дають можливість переосмислити власний життєвий досвід і впливати на майбутню професійну діяльність.

У сучасних педагогічних дослідженнях, а також у навчальних практиках досить часто застосовуються біографічні методи, що трактуються як аналіз життя особистості у визначеному дослідником інтервалі: індивідуальному, соціальному, професійному та ін. На думку американського вченого Нормана Дензіна – родоначальника застосування біографічних методів у гуманітарних науках, біографія "є досвідом, дефініцією даної особи, даної групи або даної організації, якщо та особа, група або організація інтерпретує окреслений досвід" [7, 220-221]. При такому підході людське життя стає

предметом вивчення особистості, яка намагається зрозуміти й уявити життєдіяльність досліджуваної особи в динаміці її розвитку. Джерелами біографічних досліджень є особисті документи (нотатки, листи, щоденники, художні твори, фото), результати інтерв'ювання, анкетування, свідчення інших людей, а також автобіографії. Біографічні методи дають можливість визначати об'єктивні (сфери діяльності, контакти з іншими людьми, досягнення, звершення) й суб'єктивні (особистісний досвід, переживання, почуття, мрії, фантазії, стосунки й оцінки різних ситуацій) фактори розвитку особистості. Результатом застосування біографічних методів може бути: життєва історія (life story); опис певної живої ситуації або періоду з життя особистості (case history); вивчення життєвої ситуації або періоду (case study) з метою ілюстрації певних концептуальних положень. Розрізняють біографію комплексну, яка відображає події, що стосуються цілого життя, і біографію тематичну, що відображає певну сферу життєдіяльності досліджуваної особи (професійна, навчальна, особистісна, творча), а також життєву фазу (дитинство, молодість, зрілість, старість, кризовий, стабільний період тощо). Особливий інтерес в аспекті застосування біографічних методів у педагогічних дослідженнях представляють праці американських науковців Говарда Грубера (H. Gruber), Говарда Гарднера (H. Gardner), а також польських учених А. Новака (A. Nowak), Олександра Налясковського (A. Nalaskowski), Кшиштофа Шмідта (K. Szmidt) та ін [7, 349-359].

Застосування біографічних методів з метою дослідження особливостей становлення і розвитку педагогічної майстерності особистості або групи людей, передбачає, на нашу думку, врахування середовищного і персонального підходів. Середовищний підхід спрямовує концентрацію уваги на умовах, що стимулювали розвиток педагогічної майстерності:

- роль родини, однолітків, культурного й соціального середовища в пробудженні і розвитку бажання, нахилів, здібностей до педагогічної діяльності;
- значення освітніх закладів (школи, університети та ін.), педагогів в процесі стимуляції і розвитку педагогічної майстерності;
- вплив особистісних ідеалів, цінностей і формування і розвиток педагогічної майстерності.

Персональний підхід націлюється на поглиблення усвідомлення динаміки змін освіченості, зацікавлень, переконань, мотивацій, умінь і здібностей, пов'язаних з педагогічною майстерністю:

- способи оволодіння знаннями, уміннями, навичками, що впливає на формування педагогічної майстерності в різні життєві періоди;
- джерела і характер розвитку зацікавлень, здібностей до педагогічної діяльності;
- мотиви до оволодіння педагогічною майстерністю;
- перешкоди і труднощі на шляху оволодіння педагогічною майстерністю та способи їх подолання;
- вплив досвіду і власних досягнень на розвиток педагогічної майстерності;
- самооцінка досягнутої результативності в розвитку педагогічної майстерності.

У ході викладацької діяльності в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка пройшли успішну апробацію біографічні розповіді про видатних майстрів педагогічної справи Михайла Максимовича, Миколу Костомарова, Михайла Драгоманова, Володимира Вернадського, Миколу Зерова та інших.

Вважаємо за доцільне навести приклади застосування методів нарративу при формуванні уявлень про яскраві зразки педагогічної майстерності, коли твориться особлива мистецько-педагогічна реальність. До та-

ких митців, безумовно, належав Микола Зеров. Дуже показовим є його шлях до оволодіння найтоншими нюансами педагогічної майстерності Миколи Зерова. Ще в роки навчання в Київському університеті (1908-1914) він відзначався особливими здібностями словесного впливу на аудиторію.

Особливе становище посідав Микола Зеров і серед професорів Київського Вищого інституту народної освіти. Про це можна судити на підставі тих оціночних характеристик читання лекцій різними професорами на початку 20-х років XX ст., що їх подала Докія Гуменна. І хоч на них позначився, певна річ, суб'єктивізм сприймання подій колишньою студенткою, вони все ж таки дуже цікаві своїми порівняльними акцентами, психологічними штрихами, вмінням спостерігати і узагальнювати:

"Загальним кумиром був професор Микола Зеров. Я розумію тепер, чому його лекції відбувалися в найбільшій аудиторії, коли це були лекції літературно-лінгвістичного факультету. Тому, що малі аудиторії не вміщали бажаючих бути на його лекціях. Факт той, що на цих лекціях – історії української літератури – величезна аудиторія завжди була переповнена. Ці лекції були такі справді святом. Ні, бенкетом! Це була велика насолода – вслухуватися в тонке плетиво обточених слів, якими Микола Костевич малював: широкий антураж, епоху, порівняння з іншими явищами літератури в сусідів, напрям, особливість, притаманна тільки цьому письменникові... І мені здається, що Зеров найбільше за всіх насолоджувався, ні, він був закоханий у свій предмет, судячи по тому щасливому, всміхненому виразові, що був на його лиці під час лекції. Така самозабуття усмішка щастя. І через це ми також почували щастя... Як він сипле цитату за цитатою, та не сипле, а любовно, із смакуванням їх вимовляє! А яка пам'ять! Чародій витягає з невичерпного мішка цитати з творів найзабутіших письменників. І при цьому – довірливо дитячий погляд синіх очей та ніякова усмішка на лиці, біле кашне і роздерта кишеня. Українська література вставала перед нами, як надзвичайно цікаве, тісно пов'язане з життям, історико-мистецьке явище. Навіть у найменшого письменника він знаходив скарби, перла й дорогоцінне каміння, в оправі найтоншого зеровського гумору. Слухаючи його, я в голові собі не покладала, що перед нами – найвидатніша постать у літературі нашого часу. Я, як і всі в аудиторії, ставала рабом його чародійства" [5, 102-103].

Зауважимо, що лекторська майстерність Миколи Зерова була зумовлена не тільки його природним хистом, але й повсякденною в цьому напрямку роботою над собою. Зі слів Софії Федорівни, дружини професора, впливає, що він готувався до кожної лекції дуже старанно, часто сидів допізна вночі над новим матеріалом, продумував методичні прийоми його донесення до студентів. За блискучі прилюдні виступи і майстерне читання лекції його називали Золотоустом, а швидку реакцію на будь-яку подію – "живим сріблом". Появу М. Зерова в аудиторії студенти, бувало, зустрічали аплодисментами. Так само аплодисментами нагороджували його за вдало прочитані лекції. Сказаного, думається, досить, щоб бачити в особі Миколи Зерова повнокровну, інтелектуально й емоційно багату особистість, демократичні та гуманістичні переконання якої пронизували всі ланки її навчальної і виховної роботи.

Наведені оповіді про видатного педагога – майстра Миколу Зерова традиційно застосовуються при викладанні курсів з педагогіки вищої школи, методики викладання у вищій школі, педагогічної майстерності. Водночас не менш важливим є використання методів нарративу для стимулювання педагогічної рефлексії студентів,

що реалізується шляхом створення ними власних оповідей про педагогічну майстерність видатних діячів науки й культури, досвідчених педагогів, які зустрілися на їх життєвому шляху, а також автобіографічних розповідей. Педагогічна доцільність автобіографічних історій полягає у формуванні сприймання динамічності власного "я" і відповідного відношення до розвитку індивідуальності інших людей.

Методи наративу, і, зокрема, біографічні, формують потужне силове поле духовності. У кожного такого поля – своя власна "територія", свої чари, власні секрети залучення особистості до добротворення, що так приваблюють учнів, які перебувають під впливом пе-

дагогічної майстерності вчителя-викладача. Педагог, який активує потужні духовні поля методів наративу посилює позитивну дію пізнавально-активного поля педагогічної реальності.

1. Арендт Г. Vita Activa или о деятельности жизни. – СПб., 2000.
2. Зязюн І. Філософія педагогічної дії. – Київ – Черкаси: Вид. Від ЧАУ ім. Б. Хмельницького, 2008.
3. Вернадский В. Письма Н.Е. Вернадской: 1886 – 1889. – М.: Наука, 1988.
4. Лещенко М. Щастя дитини: навчально-методичний посібник з педагогічної майстерності. – Київ – Полтава: АСМІ, 2003. – Ч.1.
5. Лещенко М. Сторінки просвітньо-педагогічної діяльності Миколи Зерова. – Київ – Полтава: Техносервіс. – 2005.
6. Українка Л. Твори в п'яти томах: Том 5. – Київ, 1956.
7. Szmit K. Pedagogika twórczości. – Pedagogika GWP – Gdańsk 2007.

Надійшла до редколегії 14.01.10

П. Тадеєв, канд. фіз.-мат. наук, доц.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У США

В статті висвітлено методологічні засади навчання обдарованих школярів у США. Основна увага зосереджується на висвітленні процесу подолання труднощів, які виникають в американських учителів, в зв'язку з навчанням і вихованням обдарованих школярів. Охарактеризовано низку праць американських вчених, які стосуються технології розробки навчальних планів і програм для обдарованих школярів. Висвітлено роль курсів підвищення кваліфікації у підготовці вчителів до роботи з обдарованими школярами.

The article is devoted to methodological bases of gifted schoolchildren education in the USA. The core goal of the work is to clear up the difficulties which appear before the American teachers concerning education and instruction of the gifted. Also a series of American scientist's works dealing with curricula formation for gifted education has been analysed. The author pointed out on the role of the courses in rising qualification in training teachers for gifted children instruction.

Актуальність і постановка проблеми. Упродовж усієї історії існування людства явище обдарованості перебувало в епіцентрі уваги науковців, педагогів, батьків. У результаті теоретичних і практичних пошуків було сформовано уявлення про вундеркіндів як про особливу цінність суспільства. Інтелект, творчі здібності – основне національне багатство. Такий висновок давно зробили у тих країнах, де цінують обдарованих дітей і не шкодують коштів на їхнє навчання і розвиток. У США створена дієва система заохочення і розвитку обдарованості. Невипадково "brain drain" спрямований в основному в бік цієї країни.

У контексті сказаного варто зазначити, що батьки обдарованих дітей і педагоги відчують неймовірні труднощі у їхньому вихованні та навчанні. Обдаровані діти потребують максимального кола спілкування і об'єктивної свободи у конструктивних діях. Бажано, щоб серед дорослих, з якими спілкуються такі діти, були люди з творчим началом. Чи виявиться у подальшому житті природна обдарованість дитини, частково залежить й від долі, але все-таки передусім – від суспільства: чи потрібні йому її таланти? Ранній вияв обдарованості – це лише перший дзвінок: зверніть на мене увагу. Надалі потрібна підтримка суспільства, його зацікавленість у тому, щоб талант реалізовувався.

Метою статті є аналіз методологічних засад навчання обдарованих школярів у США. Відповідно до мети були сформульовані наступні завдання дослідження: здійснити детальний аналіз труднощів, які виникають при роботі з обдарованими дітьми, охарактеризувати внесок американських вчених в теорію і практику розробки навчальних планів і програм для обдарованих школярів, висвітлити роль курсів підвищення кваліфікації у підготовці вчителів до роботи з обдарованими дітьми.

Виклад основного матеріалу. Основна вимога у навчанні – забезпечення інтенсивної інтелектуальної діяльності учнів. Фелдхузен (Feldhusen) та ін. [4] довели: якщо навчальне завдання відповідає готовності учня його виконати, то знання й уміння, одержані у результаті його виконання, ефективніше запам'ятовуються і використовуються в аналогічних навчальних ситуаціях. Якщо учні залучаються до виконання надто важких завдань, то

це викликає у них тривогу, а дуже легкі завдання спричиняють нудьгу й втрату інтересу до навчання.

Водночас спеціалісти у сфері навчання обдарованих і талановитих школярів останнім часом одностайні в тому, що засвоєння такими учнями поверхових знань не може бути метою їхнього навчання. Визначальним завданням навчання має стати розвиток їхнього творчого потенціалу.

Чому саме навчати дітей – одне з основних питань теорії й практики навчання? Традиційно вважають, і не безпідставно, що від змісту шкільної освіти залежить рівень розвитку суспільства, його культура, наука, економіка. Упродовж багатовікової історії розвитку педагогічної думки накопичено значний науково-практичний досвід, створено чимало наукових концепцій. Властиво, у процесі навчання дитина набуває знання, а також розвиває власне мислення. Природно й те, що ці процеси відбуваються невіддільно. При цьому все ж постає запитання: що повинно передувати – знання чи мислення. У відповіді на поставлене запитання виокремлюють три підходи. Зупинимося на них докладніше.

1. Енциклопедизм. Більше трьохсот років тому група вчених зробила висновок, що дитині у школі в першу чергу потрібно давати ґрунтовні багатогранні знання, які повинні слугувати базою для подальшої освіти. І чим об'ємнішими, багатограннішими й різноманітнішими будуть ці знання, тим надійнішим буде фундамент для продовження навчання, здобуття спеціальності та соціалізації особистості.

2. Формалізм. Противники енциклопедизму, навпаки, переконали, що навчання в школі повинне передусім спрямовуватися на розвиток мислення, творчих здібностей дітей і бути зорієнтованим не на те, щоб подати якомога більше інформації (знань), а на те, щоб навчити дітей працювати з цією інформацією, здобувати знання самостійно. Формалісти стверджували, що не варто прагнути досягнути те, чого досягнути не можна. Знання поновлюються, змінюються і навіть старіють та відкидаються. Темп їх оновлення прискорюється з року в рік. Тому прихильники цього підходу не переставали повторювати, що навчати потрібно не думкам, а мисленню.

3. Пайдоцентризм. Одним із перших цю ідею реалізував Дж. Дьюї. На його думку, навчання повинно бути зорієнтованим на природний ріст і розвиток природних, вроджених якостей дитини. А тому під час розробки змісту освіти основним має бути не дорослий з певними заздалегідь заготовленими планами й програмами, а дитина з її власними індивідуальними бажаннями, інтересами та потребами. Дитина сама повинна визначати і якісні, і кількісні параметри освіти. Практично це означає, що не дорослий (педагог, батьки тощо) повинен диктувати, чому саме учить, а дорослий і дитина, з огляду на її нахили, інтереси, потреби, повинні визначати зміст навчання. Цей зміст має бути максимально наближений до суб'єктивних індивідуальних запитів учнів, оскільки саме таким чином можна надати навчання природного характеру.

Сучасник Дж. Дьюї У. Кіппатрик розробив для реалізації ідей пайдоцентризму метод проектів. Цей метод набув широкого розповсюдження у колишньому СРСР у 20-і роки XX ст., будучи суттєво видозміненим, доопрацьованим як бригадно-лабораторний метод. У 30-і роки минулого століття від нього відмовились і реабілітували лише у 90-их роках. На сьогодні цей метод використовується у системі загальної освіти, особливо там, де дбають про інтелектуально-творчий розвиток дітей, приділяють належну увагу обдарованим індивідам. Відтак, для розвитку дитячої творчості пропонується не тільки співати й танцювати чи конструювати моделі кораблів і літаків, а й творити у сфері навчальної діяльності, не тільки засвоювати приготовлені кимсь порції знань, а й здобувати знання самостійно, у процесі справжнього наукового пошуку. Різного рівня конкурси цих проектів стають хорошою традицією, і це подає великі надії.

Методологічним засадам організації навчання обдарованих школярів присвячено низку наукових праць. Дж. Бегфорд (Bagford) [1] звертає увагу на те, що через навчальні потреби обдарованих, які суттєво відрізняються від норми, автори навчальних планів і вчителі повинні розробляти плани для обдарованих, які відрізняються від планів для решти учнів. Навчальна програма для обдарованих повинна групувати учнів таким чином, щоб дати їм можливість обмінюватись думками не тільки з такими, як вони самі, а й з іншими учнями, забезпечити можливість для саморозвитку і спрямовувати на розвиток вищих пізнавальних можливостей. Загалом шляхом впровадження навчальної програми для обдарованих ставляться акценти на різних аспектах у різних предметах. Проте розвиток словникового запасу, покращення вміння читати вважаються такими, яким повинна приділятися особлива увага, оскільки розвиток у цих сферах може забезпечити обдарованим розумові нагороди для них. Вчитель, який забезпечує дітей активним мовним середовищем і користується перевагою "навчального моменту", може суттєво вплинути на розвиток мови учнів. Автор наголошує також, що комітети з розроблення навчальних планів можуть полегшити процес вибору й організації якісних матеріалів для читання для обдарованих дітей, розвиваючи відповідні ресурси для різного віку, класу і рівня інтересів.

З огляду на розширення концепції обдарованості у виявленні та навчанні обдарованих індивідів було запропоновано модель "турнікета". У такій моделі використовуються гнучкіші критерії, ніж у звичайному процесі відбору. Оцінка моделі продемонструвала позитивні результати.

Т. Монако (Monaco) і Дж. Гуднер (Goodner) [7] за результатами вивчення особливостей трьох обдарованих учнів демонструють соціальні та академічні проблеми, які стоять на заваді розвитку їхнього потенціалу. Спо-

стерігалися: дев'ятикласниця в'єтнамсько-американського походження, яка має труднощі з англійською мовою, а тому почувається погано пристосованою у середовищі інших учнів; невстигаючий семикласник, який постійно вигукує і створює шум; учень середніх класів, у якого проблеми з терплячістю, яка необхідна для виконання повсякденних рутинних завдань. Науковці роблять висновок, що потреби обдарованих у цій ситуації не можуть бути задоволені. Відтак, наголошується на важливості створення диференційованого розкладу і підпорядкування його індивідуальним потребам учнів. Батьки заохочуються до пильного ставлення до проблем своїх дітей, до роботи з професіоналами для створення для дітей оптимально можливих ситуацій. Крім цього, радники та вчителі повинні працювати злагоджено для планування шляхів вирішення проблем обдарованих підлітків.

Звіт [2] підсумовує проблеми, включені в реавторизацію Джейкоба К. Джейвітса (Jacob K. Javits) Закону про навчання обдарованих і талановитих (1988 р., Частина 4-В, Закон про початкову і середню освіту). Цей закон забезпечує гранти на вивчення, демонстраційні проекти і тренувальну діяльність для забезпечення потреб обдарованих і талановитих учнів. Програма Джейвітса обслуговувала більше двох мільйонів обдарованих і талановитих учнів за допомогою 75 вільних програм, а також фінансувала Національний центр досліджень і розвитку в навчанні обдарованих і талановитих дітей та молоді. У вміщеному звіті федерального уряду продемонстровано, що тільки два центи з кожних ста доларів, призначених на навчання K-12 у 1990 р., були витрачені на надання спеціальних можливостей обдарованим учням, і рекомендовано, щоб визначення "обдаровані" було розширене і ефективні програми використовувались на звичайних класних уроках. Специфічні питання реавторизації є такими: чи фокусуватися на однокласній освіті для загалу, чи на більш якійсній для меншості; реавторизація Національного центру досліджень обдарованих; продовження вільних грантів для модельних проектів, які слугують тільки для обдарованих та талановитих учнів.

Дослідження засвідчують, що теоретична і практична підготовка позитивно впливають на ефективність педагогічної діяльності учителів, які працюють із обдарованими школярами. Уінер (Weiner) і О'Ши (O'Shea) [9] з'ясували, що ставлення учителів до обдарованих дітей зазнає позитивного впливу під дією прослуханих ними курсів, які стосуються навчання обдарованих дітей.

У дослідженні, яке провели Копенгауер (Copenhaver) та Мак Інтір (McIntyre) [3], взяло участь 85 учителів-слухачів курсів підвищення кваліфікації. На першому занятті кожен з учасників заповнив відкрито-закритий запитальник із завданнями відзначити характеристики, які спадали на гадку, коли вони думали про обдарованих дітей. Отримані відповіді було згруповано у 17 категорій (загалом характеристики групувались таким чином: особистісна зрілість, шкільні успіхи, потреба виклику, негативні характеристики, творчість, змагальний запас, знання про навколишній світ, багатий словниковий запас, мотиваційний рівень, високе значення коефіцієнту інтелекту, незалежність, допитливість тощо) і впорядковано з використанням методики Mann-Whitney U. За цією методикою та група характеристик, що обиралася найчастіше, отримує значення 34 рангу, та група характеристик, що називається найрідше, отримує 1 ранг. Дослідники ставили за мету визначити, чи відрізняються між собою відповіді учителів початкової і середньої школи, учителів з досвідом і початківців, тих, що прослухали один курс з навчання обдарованих, і тих, що прослухали більшу кількість таких

курсів. У результаті аналізу матеріалів запитальників було з'ясовано [3], що розподіли відповідей учителів початкової і середньої школи статистично значно відрізняються. Так, негативні характеристики називаються найчастіше учителями початкової школи, а для учителів середньої школи ця група займає лише 8 ранг. Аналогічні розбіжності відслідковано й для інших груп характеристик (змагальність, незалежність, багатий словниковий запас тощо). У процесі опрацювання було встановлено статистично незначну відмінність розподілів відповідей учителів з однорічним стажем практики роботи з обдарованими і тих, хто працює з обдарованими дітьми два роки.

У науковій студії [5] описано десятитижневий практикум для вчителів обдарованих дітей, розроблений для покращення знань і вмінь звичайного шкільного учителя в аспекті навчання обдарованих молодших школярів. Програма була розроблена таким чином, щоб навчити учасників визначати характеристики і потреби обдарованих дітей, здійснювати позитивні зрушення в напрямі освіти обдарованих, розробляти і використовувати відповідні методики і матеріали на класних заняттях з обдарованими учнями. Ядро програми формували три мультимедійні лабораторії. П'ять вісників слугували засобом зв'язку, відтворюючи основні ідеї лабораторій, містили нову інформацію і забезпечували деталі навчальної діяльності. Додаткові розсилки передбачали читання, збір даних про обдарованих дітей, письмове оцінювання, розвиток творчої практичної діяльності та використання методик, спрямованих на формування самоконцепції і усунення неспішності обдарованих учнів. На четвертому тижні практикуму вчителі відвідували та оцінювали уроки для обдарованих учнів. Дані оцінювання і спостереження за уроками засвідчують, що вчителі покращили свої знання про обдарованих дітей і уявлення про їхнє навчання.

А. Старко (Starko) [8] розробив спеціальний навчальний модуль щодо забезпечення первинного ознайомлення зі специфікою навчання обдарованих і талановитих, включаючи інформацію про характеристики, пов'язані з обдарованими/талановитими особистостями, і припущення для модифікації навчального плану з метою забезпечення потреб учнів з можливостями вищого за середній рівень. У першій частині модуля розкрито такі завдання: визначення обдарованості та її моделей; характеристики і потреби, мотивовані обдарованістю; організація програм для обдарованих; питання виявлення обдарованих. У другій частині репрезентовано діагностичне розташування учнів у загальноприйнятому навчальному плані і вибір диференційованих заходів; типи диференціації; емоційні потреби, зумовлені обдарованістю. Також подано відповіді на окремі запитання, пов'язані з навчанням обдарованих. Додатки містять віньєтки, які описують учнів з різними типами обдарованості, 15 видів заходів для малих груп, лист-опитувальник для виявлення здібностей, підсумок оцінювання програми для обдарованих і талановитих у штаті Мічиган в період 89–90 років XX ст.

В огляді С.Л. Лувізі (Luvizi) [6] викладено досягнення реалізації проекту Discovery, який упродовж трьох років реалізовувався у штаті Кентуккі і мав на меті допомогти вчителям у створенні інноваційного навчального середовища для обдарованих і талановитих школярів молодших класів. Основними цілями проекту було: збільшення відсотка обдарованих учнів, які через певні причини не встигали в школі, розташованій у кожному з 13 районів, що були задіяні у програмі; (2) покращення ставлення вчителів до обдарованих дітей, піклування про таких учнів, удосконалення вчительських знань,

поведінки і вмінь розпізнавати обдарованих малолітніх учнів; (3) підтримка та покращення самооцінки учнів і розвиток їхнього творчого, критичного мислення та вмінь розв'язувати проблеми; (4) покращення знань та впевненості батьків у виявленні та розвитку обдарованості в їхніх дітях. У звіті подаються опис рівня досягнень кожної поставленої цілі; демографічна інформація; дані, які показують початковий і кінцевий стан обдарованих у районах, які були задіяні у проекті; характеристики лабораторій професійного розвитку, які супроводжували реалізацію проекту; перелік методів дослідження малолітніх школярів; список 24-х шкіл, які брали участь у проекті; результати опитувань учителів, які були задіяні в проекті; аналіз даних стосовно досягнень учнів.

У звіті [10] репрезентовано результати чотирирічних досліджень змін, які відбулись по всій країні в навчанні обдарованих і талановитих дітей. Дані були отримані з прямих анкет, розісланих консультантам з питань обдарованих і талановитих у кожен штат. Дослідження було спрямоване на задоволення трьох основних інформаційних потреб: точне визначення обдарованих і талановитих індивідів, як вони виявляють себе і приблизно скільки їх навчається за спеціальною диференційованою програмою; потреба обережно (точно) проаналізувати прогрес на рівні штату щодо великої кількості адміністративних структур, персоналу штату, регулювальних і адміністративних дій, які впливають на забезпечення послуг для обдарованих і талановитих осіб; потреба охарактеризувати теперішній рівень асигнування з бюджету держави та штату на навчання обдарованих і талановитих. Найзначніші зміни, які були помічені, є такими: 39 штатів на сьогодні мають законодавство, яке визнає обдарованих і талановитих дітей; 17 штатів також вимагають чи припускають використання індивідуальних навчальних програм для обдарованих і талановитих учнів; 19 штатів вимагають чи припускають використання відповідних процедур для виявлення, оцінювання та розподілу обдарованих і талановитих дітей; 43 штати вказують, що вони обслуговували 766759 обдарованих і талановитих учнів у період 79–80 рр. XX ст.; звідси виходить, що у цей період було приділено увагу обдарованим і талановитим індивідам від 37 до 61 відсотка від встановленої кількості; 15 штатів підтримують виявлення і надання відповідних освітніх послуг для обдарованих і талановитих дітей; 38 штатів звітували про виділення 141 772 238 доларів на потреби навчання обдарованих і талановитих у 1979–1980 навчальному році.

Тим часом, основне завдання у вихованні обдарованих дітей – якомога раніше розпізнати у них якості обдарованості і не ставати на заваді їхньому розвитку. І це завдання не тільки учителів, а й вихователів, батьків тощо.

Висновки. Отже, пошук методологічних засад навчання обдарованих школярів є одним з основних завдань сучасної американської педагогічної науки. Встановлено, що лише організоване навчання вчителів (в тому числі, через курси підвищення кваліфікації) дозволяє їм здобути компетентності, необхідні для організації індивідуальних траєкторій навчання обдарованих школярів шляхом розробки відповідних навчальних планів і програм, а також вирішувати соціальні та академічні проблеми, які стоять на заваді розвитку їхнього потенціалу. Адже наукові дослідження, проведені американськими вченими, підтверджують той факт, що вчителі з досвідом краще розуміють проблеми, пов'язані з навчанням обдарованих, ніж учителі-початківці. Все це необхідно враховувати при роботі з обдарованими школярами в нашій школі.

1. Bagford J. Talented and Gifted: Forgotten Children/ Bagford Jack // Paper presented at the Annual Meeting of the Plains Regional Conference of the International Reading Association. – 1981. – 10 p. 2. Boren S. Education of the Gifted and Talented Reauthorization. Fact Sheet. / Boren Susan – 1994. 3. Copenhaver R.W. Teacher's perception of gifted students. / Copenhaver Ron W., McIntyre D. John // Roeper Review. – 1992. – Vol. 14. – No. 3. – P. 151 – 153. 4. Feldhusen J.F. Guidelines for Grade Advancement of Precocious Children. / Feldhusen John Frederick, Proctor T.B., Black K.N. // Roeper Review. – 1988. – vol. 9. – No 1. 5. Lethbridge D.L. A Gifted Education Inservice Program for Regular Classroom Teachers. / Lethbridge Diane L. – 1986. – 106 p. 6. Luvisi C. L. Nurturing Giftedness in All Children

through Original Research / C. L. Luvisi // Project Description. – 1995. – 67 p. 7. Monaco T. Gifted Teenagers with Problems: Three Case Studies / T. Monaco, J. Goodner. – 1989. – 16 p. 8. Steinmiller Robert and Others. Gifted and Talented Students: Show Must Go On./ Robert Steinmiller and Others. – 1989. – 13 p. 9. Weisberg Robert W. Creativity: Beyond the myth of genius./ Robert W. Weisberg – Freeman, 1993. – 312 p. 10. Zielinski Edward J. Creativity and Criticism: The Components of Scientific Thought // Science Teacher. / Edward J. Zielinski, D. Michael Sarachine. – 1990. – Vol. 57. – No. 8. – P. 18–22.

Надійшла до редколегії 14.01.10

Ю. Третьякова, канд. психол. наук, асист.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

В статті висвітлено основні характеристики дистанційного навчання, як освіти без кордонів, розглянуті основні моделі відкритого, заочного та дистанційного навчання. Представлена класифікація інформаційних технологій подання навчального матеріалу при дистанційному навчанні. Обґрунтована доцільність застосування інформаційних технологій дистанційного навчання для будь-якої форми навчання.

Basic descriptions of the distance studies, as educations without scopes, the basic models of the opened, extra-mural and distance studies are reflected and considered in the article. The classification of information technologies of educational material presentation is showed during the distance studies. The expedience of information technologies application of the distance studies is grounded for any form of studies.

Актуальність проблеми. В процесі руху до індустріального суспільства в освіті стали застосовуватись такі поняття, як відкрита освіта, електронне навчання, віртуальна освіта, а ідеї неперервної освіти дорослих, освіти через все життя, освіти інвалідів та інших верств населення, яким були не доступні за тими або іншими причинами шкільна, вища та професійна освіта, отримали широке розповсюдження, завдяки новим технологіям. Всі ці ідеї та освітні інновації, будучи перенесеними у площину практичної реалізації, стали все частіше об'єднуватись одним терміном – дистанційне навчання (освіта), підкреслюючи одну їх спільну особливість: можливість навчатись без безпосереднього контакту з викладачем [1, 3].

Аспекти в яких проблема розроблена. На сьогодні, накопиченим є значний досвід реалізації систем дистанційного навчання (ДН) з використанням телекомунікаційних систем. Суттєве місце в них займають системи на основі комп'ютерних мереж, системи безпосередньої телевізійної трансляції, системи ДН з використанням сучасних комп'ютерних та телекомунікаційних технологій. Стратегічною метою розвитку ДН в світі виступає ідея надання можливостей суб'єктам навчання вивчити програми будь-якого коледжу або університету в будь-якому місті. Це передбачає перехід від обмеженої концепції фізичного переміщення студентів з країни в країну до концепції мобільних ідей, знань та навчання на основі розподілу знань за допомогою обміну освітніми ресурсами із застосуванням комунікаційних каналів [3].

Поширення ДО у світі та Україні є відповіддю на пропозиції сучасних технічних та технологічних інновацій для освітньої галузі. І хоча історія дистанційного навчання (ДН) з використанням телекомунікаційних технологій в Україні нараховує значно менше років, ніж у Сполучених Штатах, Західній Європі чи Австралії, сьогодні можна впевнено стверджувати, що й на теренах нашої країни цій формі навчання належить майбутнє. Національні та регіональні особливості, безумовно, не дозволяють сліпо копіювати структуру та організацію навчального процесу інших країн. Накопичений вітчизняний досвід необхідно проаналізувати, слід зробити висновки та рухатись вперед, нога в ногу зі світовою освітньою спільнотою [2].

Мета. Дослідити основні позитивні риси ДН, та висвітлити доцільність застосування інформаційних технологій ДН для будь-якої форми навчання в Україні.

Результати дослідження та їх обговорення. ДО є ринковою, конкурентноспроможною формою, яка сприяє лібералізації освіти. Ті зміни, нововведення, що несе ДН в галузь мають сприяти появі нової якості, підвищенню продуктивності та ефективності роботи, гуманізації навчання тощо [2].

В Європі ДО в основному розвивається "відкритими" університетами, які фінансуються урядом та пропонують курси з використанням телебачення та радіо. В останній час все більшого розповсюдження набули комп'ютерні технології. Піонером ДО став Британський Відкритий університет (BOU – British Open University), заснований за Наказом Королеви Великобританії у 1969 р.

Існуюча на сьогодні світова практика мережі відкритого заочного та ДН базується на шести відомих моделях, які використовують різні традиційні засоби та засоби нових інформаційних технологій: телебачення, відеозапис, друковані посібники, комп'ютерні телекомунікації та інші:

Модель 1. Навчання по типу екстернату. Навчання, що орієнтоване на шкільні або вузівські екзаменаційні вимоги, призначене для студентів які за певними причинами не можуть відвідувати очні навчальні заклади. Це фактично заочна форма навчання екстерном. Прикладом може слугувати організований в Лондоні у 1836 р. університет, основною задачею якого стало проведення екзаменів на отримання атестатів та ступенів, для тих студентів, які не відвідували звичайні навчальні заклади.

Модель 2. Університетське навчання (на базі одного університету). Система навчання студентів, які навчаються не очно, а на відстані, заочно, або дистанційно, на основі нових інформаційних технологій, включаючи комп'ютерні телекомунікації. Студентам пропонується окрім друкованих посібників аудіо – та відео касети, компакт-диски (для системи заочного навчання), які розроблені провідними викладачами цих університетів. В останні роки для організації дистанційного навчання використовують телекомунікаційні технології.

Такі програми освіти розроблені в багатьох провідних університетах світу. Так, широкий вибір спеціальностей для системи ДН пропонує Шеффілдський університет в Шотландії, Оксфордський та Кембріджський університети (Великобританія) та інші.

Модель 3. Навчання, що основане на співтоваристві декількох навчальних закладів. Співпраця декількох освітніх організацій для підготовки програм заочного або ДН дозволяє зробити їх більш професійними, якіс-

ними та менш дорогими. Часто дану модель дистанційного навчання називають розподіленим навчанням.

Подібна практика реалізована, наприклад, у міжвузівській телеосвітній програмі Кепрікон (Capricorn Interuniversity Teleeducation Program, 1990), в розробці якої взяли участь університети Аргентини, Болівії, Бразилії, Чилі та Парагваю. Іншим прикладом подібної співдружності, як в розробці так і у застосуванні такого виду програм, може виступати програма "Співтовариство в освіті" (Commonwealth of Education, 1992). В 1987 р. спільними зусиллями на основі телекомунікацій була організована мережа ДН для всіх країн Британської Співдружності націй. Перспективною метою даного проекту стало надання можливості будь-якому мешканцю Співдружності отримати будь-яку освіту на базі функціонуючих в цих країнах коледжів та університетів, не залишаючи власної країни.

Модель 4. Навчання в спеціалізованих освітніх закладах. Спеціально створені для цілей заочного та ДН освітні заклади орієнтовані на розробку мультимедійних курсів. До їх компетенції входять також оцінка знань та атестація тих хто навчається. Найкрупнішим закладом подібного типу є Відкритий університет в Лондоні, на база якого в останні роки проходять ДН велика кількість студентів не тільки з Великобританії, але й з багатьох країн співдружності. В США прикладом такого університету може слугувати національний технологічний університет (штат Колорадо), який готує студентів за різними інженерними спеціальностями разом із 40 інженерними коледжами. У 1991 р. університет об'єднав ці 40 коледжів телекомунікаційною мережею ДН при тіснішому співтоваристві з урядом штату та бізнесом. Оплата за навчання відбувається організаціями, в яких працюють студенти.

Модель 5. Автономні навчальні системи. Навчання в рамках подібних систем ведеться цілком засобом телебачення та радіопрограм, CD-ROM дисків, а також додаткових друкованих посібників. Це програми самоосвіти. Прикладом такого підходу до навчання на відстані можуть слугувати американсько-самоанський телевізійний проект, а також проект навчання математиці нікарагуанського радіо.

Модель 6. Неформальне, інтегроване на основі мультимедійних програм навчання. Це програми самоосвіти, що орієнтовані на навчання дорослої аудиторії – тих які за певними обставинами не змогли закінчити шкільну освіту. Подібні проекти можуть бути частиною офіційної освітньої програми та інтегрованими в цю програму (приклади таких програм існують в Колумбії), або спеціально орієнтовані на певну освітню мету (наприклад, Британська програма грамотності), або направлені на профілактичні програми здоров'я, як наприклад, програми для країн, що розвиваються.

На сьогодні, найбільш розповсюдженою системою в СНД є система, що оснований на моделі другого типу – навчання на базі одного університету. Як правило, в такому університеті здійснюється як стаціонарне, так і ДН, що дозволяє порівнювати результати різних форм навчання і здійснювати заходи з метою забезпечення якості ДН не нижче стаціонарного [3].

Отже, Дистанційна освіта (ДО) – це форма навчання, рівноцінна зі стаціонарною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання.

Дистанційне навчання (ДН) – нова організація освітнього процесу, яка ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів навчання, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самостійного навчання, призначена для широких верств населення, незалежно від матеріального

забезпечення, місця проживання, стану здоров'я. ДН дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладення матеріалу, здобувати повноцінну освіту, підвищувати кваліфікацію.

При здобутті ДО слухач виявляється в зовсім нових умовах не тільки тому, що знаходиться на значній відстані, може бути зайнятим виробничими справами та іншим, а головне, що йому запропонована "свобода" у навчанні (вільний графік, гнучкий вибір дисциплін). Цією "свободою" слухач не завжди може правильно розпорядитись. Очевидно, що в цьому випадку пред'являються високі вимоги до особистісних якостей слухача: наполегливість, цілеспрямованість, чесність та інші. Крім цього, вони мають володіти основами методики та техніки самостійної роботи, самостійного здобуття та поповнення знань при найвищій мотивації, а також навичками роботи з засобами нових інформаційних технологій.

Тепер звернемось до аналізу технологій ДН. Поняття технології з'явилося в XIX ст. у зв'язку з розвитком крупного машинного та промислового виробництва.

В процесуальному змісті технологія відповідає на питання, як зробити та якими засобами, причому таким питанням передусім чітко визначена мета, яка вказує, що треба отримати.

Аналіз освітніх процесів показує, що технології навчання є складовою частиною соціальних технологій, оскільки вони протікають в системі освіти, яка в свою чергу є соціальною системою.

Сучасні соціально-економічні умови вимагають розробки наукомістких соціальних технологій, які забезпечать передачу соціальної інформації в результаті соціального наслідування не на рівні інтуїції, минулого досвіду, а на міцній основі сучасних наукових даних, технологізації та інформатизації соціального простору.

Пошуки таких дидактичних підходів та дидактичних засобів, які могли б перетворити навчання у свого роду виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом, активно здійснювались в середині 50-х – початку 60-х рр. XX століття. Виник особливий "технологічний" підхід до побудови навчання в цілому.

На сьогодні, під дистанційними освітніми технологіями розуміються освітні технології, які реалізуються, в основному, із застосуванням інформаційних та телекомунікаційних технологій при опосередкованій (на відстані) або не повністю опосередкованій взаємодії суб'єкта навчання з педагогічним працівником.

Розробка та конструювання технології ДН складається з декількох етапів:

1. Теоретичний, який пов'язаний з визначенням мети, об'єкта технологізації, розщепленням освітнього процесу на складові та виявленні зв'язків.

2. Методичний – вибір методів, засобів та форм навчання.

3. Процедурний – організація практичної діяльності по реалізації технології ДН.

В будь-якому випадку, при конструюванні технології ДН необхідно враховувати, що це не механічний, раз і назавжди заданий процес із незмінним виходом, а варіативно-змістовий алгоритм, який визначає генеральну лінію та вектори можливих взаємодій викладачів та студентів.

На педагогічний результат технологічного процесу велике значення має вплив рівня розробки навчально-практичних посібників, ступінь підготовленості тьюторів, загальний розвиток кожного суб'єкта навчання, особливо, володіння ним засобами інформаційних технологій, матеріально-технічне оснащення учбового процесу та інше [3, 4].

Також, необхідно відмітити, що інтеграція всіх технічних засобів повинна проводитись з використанням стандартів та нормативних процедур, які забезпечують сумісність різних технічних розробок, їх взаємодію та можливість подальшого розвитку.

Технології ДН складаються з педагогічних та інформаційних технологій. В сукупності вони і утворюють технології дистанційного навчання.

Педагогічні технології ДН – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студен-

тами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методів індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді.

Інформаційні технології ДН – це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

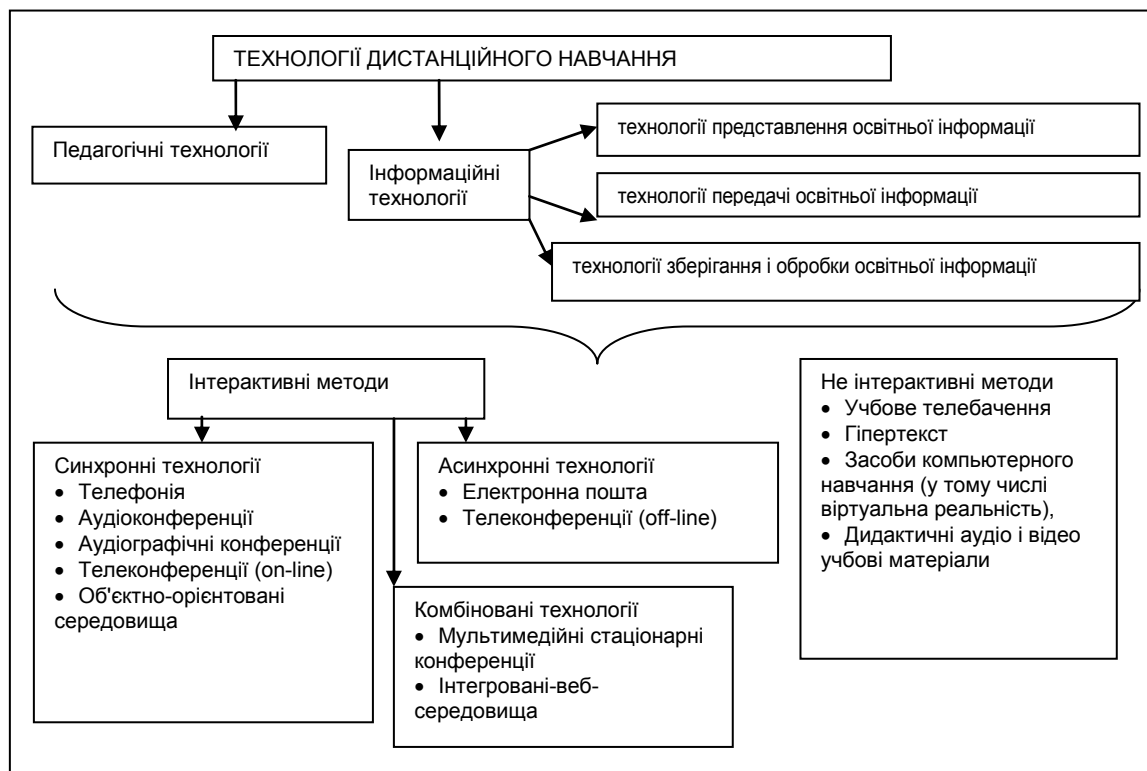


Рис. 1. Основні технології ДН

Вживані при дистанційному навчанні інформаційні технології можна розділити на три групи: технології представлення освітньої інформації; технології передачі освітньої інформації; технології зберігання і обробки освітньої інформації.

При цьому при реалізації освітніх програм особливо значення набувають технології передачі освітньої інформації, які, по суті, і забезпечують процес навчання і його підтримку [1].

Основним завданням при застосуванні телекомунікаційних технологій в ДН, – забезпечення учбового діалогу. Навчання без зворотного зв'язку, без постійного діалогу між викладачем та слухачем неможливе. Навчання (на відміну від самоосвіти) є діалогічним процесом за визначенням. При очному навчанні можливість діалогу визначається самою формою організації учбового процесу, присутністю викладача та суб'єкта навчання в одному місці в один час. При ДН учбовий діалог необхідно організувати за допомогою телекомунікаційних технологій [1].

Всі методи ведення ДН можна розділити на дві основні групи:

1. Інтерактивні методи – це методи, що підтримують двосторонній діалог (комунікацію) між викладачами та слухачами, мета якого допомогти кожному навчитись перетворювати інформацію загального характеру в особисте знання.

2. Не інтерактивні методи – методи, направлені на самостійне, автономне вивчення матеріалів і ресурсів курсу.

Найчастіше успішно використовуються комбінації цих методів, що включають різні варіації інтерактивних і не інтерактивних елементів.

Використання інтерактивних (комунікаційних) методів ДН дає можливість слухачу отримувати консультації тьютора, а тьютору – контролювати процес навчання. Проте, впровадження комунікаційних методів ДО передбачає значні матеріальні витрати.

Комунікаційні технології, що використовуються для підтримки взаємодії в ДО, можуть бути розділені на дві широкі категорії:

1. Асинхронні (відстрочені або off-line) технології – не вимагають, аби учасники взаємодії були представлені одночасно. При використанні off-line технологій отримані повідомлення зберігаються на комп'ютері адресата. Користувач може проглянути їх за допомогою спеціальних програм в слушний для нього час. Основна перевага off-line технологій полягає в тому, що вони менш вимогливі до ресурсів комп'ютера і пропускної спроможності ліній зв'язку. До технологій цього роду відносяться електронна пошта, списки розсилки і телеконференція. Важливою перевагою off-line технологій є великий вибір програмного забезпечення для роботи з електронною поштою і телеконференціями.

2. Синхронні (в реальному часі або on-line) технології – передбачають, що учасники вступають у взаємодію в один і той же час, як правило, заздалегідь запланований. Забезпечують обмін інформацією в режимі реального часу, тобто повідомлення, послане відправником, досягнувши комп'ютера адресата, негайно прямує на відповідний пристрій виводу.

Серед on-line технологій перш за все потрібно відзначити chat, що дозволяє здійснювати обмін текстовими повідомленнями через мережу Інтернет в реальному часі. У простому випадку "розмова" відбувається між двома користувачами. Ефективність технологій on-line особливо висока при організації мережових семінарських занять і групових консультацій.

Часто можна зустріти комбінацію синхронних і асинхронних технологій.

Одним із сучасних інструментів ДО, що забезпечує високу інтерактивність процесу спілкування тьютора та слухачів є телеконференція. Телеконференція – захід, в якому групова комунікація здійснюється між територіально розподіленими учасниками за допомогою технології телеконференцій. Подібна технологія звільняє викладача від необхідності взаємодії з кожним слухачем індивідуально і дозволяє організувати колективну роботу. Телеконференції можуть проходити у формі листування по електронній пошті або в реальному часі (режим on-line). У першому випадку повідомлення прямують одержувачам відповідно до списку розсилки телеконференції. У другому випадку для реалізації телеконференції необхідно використовувати спеціальне програмне забезпечення, а сама телеконференція полягає в обміні текстовими повідомленнями в реальному часі, які практично миттєво відображаються на екранах комп'ютерів всіх учасників телеконференції. В залежності від необхідного характеру, міри інтерактивності та складності технологій, що використовуються, системи телеконференцій класифікуються таким чином:

- комп'ютерні телеконференції відбуваються тоді, коли комп'ютерні термінали, встановлені в місцях знаходження учасників, які мають змогу обмінюватись між собою інформацією в реальному часі;
- аудіо телеконференції надають можливість живої розмови між учасниками, що знаходяться в різних місцях, або через сукупну телефонну мережу, або через супутниковий зв'язок;
- аудіографічні телеконференції і аудіо-телеконференції плюс повільний телевізійний перегляд є просунутими варіантами аудіо телеконференцій, при

яких разом з обміном аудіо інформацією, можливий обмін комп'ютерною графікою і фотографіями, отриманими за допомогою відеореєстраторів;

– телеконференції з двостороннім відео діалогом є найбільш складними, вони дозволяють разом з аудіо діалогом двосторонній обмін зображеннями між учасниками. Це найближче до прямого особистого спілкування. У зв'язку з тим, що передача відео інформації в реальному часі вимагає широкої смуги пропускання, ця форма телеконференцій є найдорожчою. Дешевшою альтернативою двосторонньої відео телеконференції є телеконференції з одностороннім відео і двостороннім аудіо діалогом, при яких лише головна ділянка ("педагогічний термінал") має можливість посилати відео інформацію іншим учасникам. Інші учасники ("учбові термінали") можуть отримувати цю відео інформацію разом з аудіо інформацією, але самі, у свою чергу, можуть посилати лише аудіо інформацію [1, 3].

Необхідно відмітити, що технології ДН можуть використовуватись не тільки в ДО, а й в інших формах навчання: очній, заочній, екстернаті; крім того – в окремих дисциплінах або блоках дисциплін, що призначені для підвищення освітнього рівня чи кваліфікації окремих осіб та (або) груп слухачів. Електронна основа ДО також може суттєво полегшити оцінювання якості навчального процесу саме завдяки використанню інформаційних технологій.

Висновки.

Підводячи підсумки вищесказаного, важливо підкреслити, що поява та входження в сучасний освітній простір якісно нових засобів представлення та обміну інформацією дає змогу розглядати їх не тільки як ефективний засіб підтримки навчального процесу, а й як техніку формування навичок самостійної роботи разом зі збільшенням професійної мотивації.

1. Демкин В.П., Можаяева Г.В. Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения. Учебно-методическое пособие. – Томск: 2003 [электронный ресурс: <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=216&page=629>] 2. Муліна Н.І. Висока якість дистанційних курсів як складова успішного розвитку дистанційної освіти // Конференція INCEL-08. – Одеса: Б.в., 2008. – 204 с. [электронный ресурс: http://dl.sumdu.edu/publications/DOC/Odessa_2008]. 3. Человек в измерениях XX века. Прогресс Человечества в двадцатом столетии. Том VIII. – М.: Издательство Международной академии проблем Человека в авиации и космонавтике, 2007. – С. 35-88. 4. Яковенко В. Д. Інформаційні технології в системах оцінки якості навчального процесу / Труды Одесского политехнического университета. – 2007. – №2(22). – С. 1-3.

Надійшла до редколегії 14.01.10

А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Розглядається проблема організації навчальної діяльності студентів у відповідності до вимог часу. Акцентується увага на важливості врахування трансформації соціокультурних цінностей молоді, особливостей сучасних форм організації її навчання, самостійної роботи.

The problem of organization student's activity education according to the time requirement is taken place in this article. The attention is stressed on the importance of accounting on transformation of sociocultural youth values, the freccial modern forms of organization the education, the inderendent work of student.

В умовах співробітництва України з багатьма державами світу, зокрема з європейськими країнами, докорінно змінилися вимоги до освітнього рівня спеціалістів різних галузей, їх підготовки у ВНЗ. На це впливає якість вітчизняних суспільно-політичних та економічних перетворень, від яких залежить розвиток українського суспільства. На їх тлі розглядаються зміни у забезпе-

ченні освітою молоді, яка з часом має результативно працювати в усіх сферах життєзабезпечення держави.

Одним із провідних завдань підвищення якості освіти стало застосування високого рівня мотивації навчання учнівської молоді та залучення її до науково-організаторської й науково-творчої праці. Це викликоне тим, що за умов ринкової економіки помітним є бажання студентів самовизначитись та реалізуватись, швидко

досягти успіху в кар'єрному рості та рівні матеріального забезпечення. На сьогодні "існує тісний зв'язок між мотивацією досягнень і успіхом життєдіяльності" (2, 40). Підготовка фахівців до професійної діяльності в майбутньому розглядається в системі, де існують взаємопов'язаність і взаємозалежність усіх складових. Вона базується на наданні та накопиченні знань з провідного виду діяльності, формуванні професійної грамотності майбутнього спеціаліста. При цьому важливим є розкриття педагогами в процесі навчальних занять необхідності усвідомлення молоддю поєднання наукових знань з практичними навиками, втілення найсучаснішої інформації з того чи іншого напрямку наукового знання в сферу своєї професійної реалізації.

Метою публікації є розкриття шляхів організації навчальної діяльності студентів у сучасних умовах розвитку українського суспільства.

Завдання полягають в аналізі особливостей сучасних форм організації навчання у ВНЗ та самостійної роботи студентів.

Відомо, що вступаючи до вищого навчального закладу багато молодих людей сподіваються на отримання саме тих знань, без яких неможливим буде досягнення поставлених цілей у майбутньому. Вони планомірно проходять через систему вищої освіти задля реалізації своїх бажань у подальшому житті. Якщо раніше у ВНЗ створювались однакові для всіх умови навчання, то сьогодні акцент зміщено в сторону індивідуального підходу до надання знань, формування умінь і навиків майбутнього фахівця. Цим викликаний перехід на його двоступеневу підготовку із запровадженням кредитно-модульної технології, що вимагає змін у підходах до забезпечення навчального процесу.

На сьогодні вища школа покликана обслуговувати різні вікові групи населення, оскільки до неї вступають не тільки випускники середніх загальноосвітніх закладів, а й ті, хто здобуває другу вищу освіту через необхідність компетентності у вирішенні завдань наукового чи виробничого характеру, знань із дисциплін, які не вивчались раніше тощо. Звідси витікає пояснення того факту, що у ВНЗ не тільки студенти, а й педагоги мають прагнення до набуття знань, самореалізації. У них присутні безпосередність у судженнях, бажання істини, прагнення володіти найсучаснішою інформацією із сфери тієї науки, у відповідності з розвитком якої викладається конкретна дисципліна.

Окрім цього, викладачі враховують той факт, що система соціокультурних цінностей молоді теж зазнає трансформацій і це суттєво впливає на процес навчання. Цінності особистості орієнтують на стиль поведінкової діяльності, оскільки "Людино живе у перехідний період, коли завершується формування і розвиток одного типу людини і складаються умови для виникнення іншого" (3, 65). Її самовдосконаленню, самореалізації сприяє спрямованість на самоствердження, ділову активність. На наш погляд, у змісті освіти має бути передбаченим формування соціальної компетенції молоді та якостей, які сприятимуть реалізації її здібностей в ринкових умовах.

Сьогодні важливе місце посідає оптимізація навчального процесу в цілому та індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності зокрема. Її можна досягти втіленням нових або оновлених форм і методів навчання, оптимальним обсягом навчальної інформації, яка є відповідною індивідуальним особливостям студента, його запитах як майбутнього спеціаліста в конкретній галузі науки чи виробництва.

У цьому процесі неабияке значення має мотивація навчальної діяльності, яка полягає у формуванні пози-

тивних мотивів до навчання, серед яких мотиви суспільні, комунікативні, пізнавальні та мотиви відповідальності й перспективи. Студент має чітко усвідомлювати чого хоче, і заради чого він учиться. Забезпечуючи його потреби автори новостворюваних педагогічних технологій мають враховувати можливості самореалізації того, хто здобуває знання в різноманітних видах теоретичної і практичної діяльності.

Представники професорсько-викладацького складу повинні добирати матеріал для лекцій та практичних занять таким чином, щоб на найвищому рівні забезпечувалась навчальна, розвивальна та виховна складова їх мети. Їм належить підтримувати творче самопочуття кожного студента, сприяти його самостійності, підвищенню ефективності навчальної праці. Окрім того, педагоги мають усвідомлювати, що від рівня їх науково-педагогічної кваліфікації залежить формування фахівців, конкурентноздатних в умовах нинішніх соціально-економічних відносин.

Забезпечуючи студентів науковими знаннями вища школа зобов'язана формувати їх світоглядні позиції, підтримувати бажання вдосконалювати духовно-моральні якості. Для цього необхідним є не тільки ознайомлення їх з теорією і практикою майбутньої професійної діяльності, а й вироблення ставлення до якості її протікання, вміння оцінювати результати своєї праці і досягнень інших.

У забезпеченні студентів необхідними знаннями неабияке значення мають форми організації навчання. Їх вибір, надання переваги тим чи іншим визначається доцільністю, передбачуваною ефективністю, можливостями педагогів та потребами учнівської молоді.

У ВНЗ України основною формою організації навчання залишається лекція, яка має ряд переваг перед іншими формами організації занять. Вона сприяє вирішенню навчальних завдань, пов'язаних з ознайомленням молоді з основним змістом кожної теми, головними її положеннями, прикладним значенням важливих ідей, загалом, передачею і засвоєнням необхідних знань та орієнтуванням на їх практичне застосування; оволодінню студентами найновішою інформацією про досягнення у конкретній науковій галузі, організацією самостійної роботи, стимулюванням проведення ними науково-пошукової діяльності тощо. У процесі її проведення педагогами враховуються не тільки можливості змісту, а й особливості аудиторії, індивідуальні можливості конкретних її представників, що значно підсилює якість викладу та сприйняття матеріалу.

Лекція як форма організації навчання часто часто критикується викладачами, вченими, але залишається необхідною у плані ефективності інформаційної забезпечення. Завдяки техніці її проведення (оперуванні мімікою, жестами, інтонаціями тощо) враження від змісту може бути надзвичайно сильним. Відомо, що творчий педагог співпрацює з аудиторією, враховуючи логіку думок студента та його бажання щодо поповнення знань, передбачаючи подальшу роботу з представленим для вивчення і аналізу матеріалом.

На наш погляд, найпоширенішими і найбільш визнаними студентською аудиторією такі види лекцій: академічна, проблемна, лекція-комплекс. Для академічної лекції характерним є логічно оформлений науковий виклад педагогом матеріалу, що базується на системно-структурному підході до розкриття змісту. Вона наповнена науковими обґрунтуваннями, введенням нових понять, аргументованим висвітленням фактів, доводами щодо застосування викладеної інформації у практичній сфері. При проведенні академічної лекції в основному реалізує знання з конкретної теми викладач, а студенти

спостерігають хід його думок, запам'ятовують необхідну інформацію, фіксують її, намагаються вникнути в суть. Завершення такої лекції здебільшого супроводжується рекомендаціями щодо самостійної роботи студентів, розв'язання ними поставлених завдань.

Проблемна лекція характеризується як така, що включає систему розглядуваних проблем і вимагає самостійної дослідницької діяльності студентів як співучасників її інформаційного забезпечення. Проведенню такої лекції передують перевірка рівня їх готовності до заняття шляхом створення проблемної ситуації, яку потрібно розв'язати. Ця форма організації навчання на відміну від попередньої вирізняється високою активністю студентів, їх бажанням брати участь у пошуку відповідей на проблемні питання. Вона передбачає диференційований підхід в оцінці викладача щодо рівня розумової активності молоді у процесі обґрунтування нею своїх позицій з розглядуваних проблем.

Лекція-комплекс оригінальна тим, що передбачає виступи студентів з висвітленням окремих, заздалегідь підготовлених питань, застосування технічних засобів навчання для доведення до учнівської молоді певної інформації, демонстраційного супроводу її змісту з ціллю якісного сприйняття матеріалу. Лекція-комплекс у залежності від потреби викладача та студентів може поєднувати лекційну і семінарську частини, лекційну і практичну (самостійну) роботу. Такого виду лекції здебільшого практикуються при забезпеченні викладання курсів з непередбаченими семінарськими чи практичними заняттями.

Критеріями оцінки лекції є якість її змісту, ефективність методики проведення, впливовість педагогічної техніки, рівень фактичних знань та зміст оціночних суджень студентів тощо.

Актуальною формою організації навчання є семінар, який знаходиться у системі викладання навчальної дисципліни і передбачає теоретичне обговорення проблеми за відповідними запитаннями після опрацювання необхідної літератури. Він сприяє розвитку пізнавальної активності, логічного мислення, переконань, загалом, досвіду розумової діяльності. Семінар здебільшого є формою організації самостійної роботи студентів з поглибленого вивчення окремих питань та наступного їх колективного обговорення, осмислення, аналізу. Його різновид спецсемінар вирізняється тим, що оволодіння навчальним матеріалом відбувається в системі семінарських занять під керівництвом викладача і за організації заняття студентами. Практикується проведення наукового семінару (семінар з конкретної наукової проблеми, який передбачає високий рівень пізнавальної діяльності студентів). Він включає багато видів, серед яких семінар-диспут, семінар-дискусія, семінар-конференція тощо. Вони спрямовані на пізнання наукової істини, інтенсивне розв'язання проблеми. Їх якість визначається рівнем зрілості студентського колективу та ерудиції педагога.

До провідних форм організації навчання у вищому навчальному закладі відносимо і практичні заняття. Найбільш популярними є такі види практичних занять: заняття навчального характеру, перевірка знань, умінь і навиків, засвоєння досвіду пошуково-дослідницької діяльності. В основі практичного заняття навчального характеру є оволодіння системою навчальних навичок і умінь, методикою підготовки до його проведення, розвиток пізнавальної діяльності, інтелектуальних здібностей. Практичні заняття з перевірки знань, умінь і навиків включають контрольні роботи, а також перевірку теоретичних знань студентів, яка відбувається через вико-

нання практичних вправ, розв'язання завдань, що підсилюють вияв індивідуальних знань.

Аналіз та засвоєння досвіду пошуково-дослідницької діяльності здійснюється на практичних семінарах, спрямованих на виконання творчих робіт, розвиток наукових теорій на основі конкретних ідей, забезпечення діяльності з розв'язання посильних наукових проблем.

У наш час особливого значення набула самостійна робота студентів, яка сприяє самоорганізації, самодисципліні, адаптації до змін в освітньому середовищі, зацікавленню окремими проблемами, підвищенню культури розумової праці. Вона є необхідною складовою підготовки до навчальних занять, виконання індивідуальних завдань тощо. В обґрунтуванні педагогічних практиків зміст самостійної роботи студента з конкретної дисципліни визначається навчальною програмою, методичними рекомендаціями до неї та порадами фахівця. Самостійна робота передбачає консультації студентів з викладачем та компетентними людьми, виявлення джерельної бази з проблеми зацікавлення, добір маловідомих фактів з вивчуваної або розглядуваної проблеми, підготовку до якісного оформлення результатів роботи і представлення їх на відповідному занятті. Найбільш цінними консультаціями вважаються індивідуальні, коли викладач консультує студента з проблем навчальної дисципліни або виконання окремих завдань.

В умовах ступеневої освіти важливим стало забезпечення науково-дослідної праці учнівської молоді. Це передбачає включення вже з першого курсу елементів наукової роботи в програму вивчення навчальної дисципліни і, паралельно, в зміст самостійної роботи з кожного предмета. В результаті самостійної роботи в студентів виробляються навички чіткого формулювання мети, завдань, укладання структури діяльності з опанування відповідними знаннями, аналізу необхідних джерел, обґрунтування основних положень та висновків тощо.

Забезпеченню студентів знаннями, життєвим досвідом та практичними вміннями сприяють навчальні (здебільшого тематичні) екскурсії, під час яких відбувається спостереження реальних явищ, процесів, дій, а також забезпечується фіксація важливих даних тощо. Саме вони суттєво допомагають усвідомленню власних можливостей та вибору місця їх реалізації. Навчальні екскурсії поповнюють досвід молоді з конкретних питань теоретичної та практичної діяльності, орієнтують на якісне забезпечення виконуваної роботи.

Згадані нами форми організації навчання є найбільш поширеними в наш час і ефективними в плані збагачення студентів необхідними знаннями, забезпечення уміннями та навиками. Саме під час їх проведення реалізується активна пізнавальна діяльність молоді, підвищується самостійність, творча ініціатива, проєктуються можливості застосування знань на практиці. Їх вибір педагогами, надання у конкретній ситуації переваги тій чи іншій, визначається доцільністю, необхідністю якомога якісніше донести знання з тієї чи іншої теми.

Не можливо залишити поза увагою факт суспільної потреби у високому рівні освіченості своїх громадян. Зважаючи на те, що освіченість проявляється у всіх сферах життєдіяльності людини, про якість здобутої освіти ми можемо судити по рівню її життя, виконанню нею професійних завдань і розв'язанню проблем, ставленню до результатів своєї та чужої праці, вмінню правильно оцінювати процеси, які відбуваються в державі та за її межами.

Неабияке значення має і ставлення педагога до забезпечення підготовки майбутніх фахівців, його вміння логічно й послідовно викладати, пояснювати, аргументувати, доводити. У цьому руслі варто назвати найва-

гомії компоненти його професійної компетентності: змістовий, практичний, творчий, особистісний. Їх основу складають досвід, знання, уміння тощо. Педагогічна праця в умовах сучасного розвитку українського суспільства має впливати не тільки на набуття студентами системних знань, а й на формування їх духовно-моральних якостей, потреб самостійного набуття знань, вироблення стійких рис характеру. Важко не погодитись з позицією, яка обґрунтовується таким чином: "високопродуктивною педагогічною діяльністю може оволодіти лише та особистість, яка вміє швидко й ефективно здобувати, добудовувати й перебудовувати необхідну інформацію предметного і соціального змісту" (1, 315). Задля підвищення ефективності навчання викладач має ретельно добирати методи його забезпечення на основі їх взаємодії і взаємозв'язку.

Отже, зважаючи на реальне сприйняття ролі педагога і студента у забезпеченні чи набутті знань, не можемо залишити поза увагою реальні процеси, які відбуваються в освіті і сприяють підготовці спеціалістів, здатних творити, вводити в життєву практику нововведення, а цим самим доводити значення вітчизняної освіти на всіх можливих рівнях, Справедливо відзначають окремі вчені те, що "Системними характеристиками освітнього процесу досі залишаються регресивний характер навчання і монолізм у передаванні знань від викладача

до учня" (4, 402). Розв'язати цю проблему можливо підвищенням рівня інформованості педагогів і студентів про перебіг змін у сфері освіти, підтримкою їх творчого підходу до надання та отримання освітніх послуг. Окрім того, неабияке значення в навчальній діяльності студентів у нинішніх умовах розвитку українського суспільства мають її мотивація, сучасні та осучаснені форми організації навчання й забезпечення самостійної роботи, оптимізація цього процесу. При цьому важливою залишається проблема психолого-педагогічної компетентності професорсько-викладацького складу кожного вищого навчального закладу, його спрямованості на залучення студентів до закріплення теоретичних знань на практиці і аналіз результатів їх конкретних досягнень та можливостей, що є необхідним для підготовки успішних людей, справжніх господарів своєї долі.

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Либідь. 2005. – 400 с. 2. Носенко Е.Л., Маєвська Н.А. Психологічні ознаки культури та напрями їх змін в умовах соціально-економічних перетворень у країні: Монографія. – Х.: Тарбут Лаам, 2005. – 116 с. 3. Пазиніч С.М. Світоглядне та філософське підґрунтя в системі неперервної професійної освіти / Неперервна освіта: проблеми, рішення, перспективи: тези доповідей регіональної науково-практичної конференції: У 2 Т. – Д.: Вид. ДУ, 2005. – Т.2. – С. 65-66. 4. Поздняков В.М. Взаємодія освіти і науки як шлях до становлення постнекласичної освіти / Наукові освітянські технології та практики. – Київ: ЦГО НАН України, 2004. – С. 398-406.

Надійшла до редколегії 14.01.10

О. Жорнова, д-р пед. наук, доц.

ДОСВІД ПЕРЕБУВАННЯ В ІНШОМУ ПОВСЯКДЕННІ ЯК ЧИННИК СУБ'ЄКТНОГО ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТІВ

В статті висвітлюється один з чинників формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності. Досвід перебування в іншому повсякденні розуміється як вихід за межі звичного середовища виявлення щоденної активності. Визначається його сутність та схарактеризовується педагогічні дії щодо уведення особистості до іншого середовища.

In the article is lighted one of factors of forming of students by the subjects of socioculture activity. Experience of stay in other daily occurrence is understood as overrun usual environment of exposure of daily activity. His essence is determined and description is given to pedagogical actions in relation to introduction of personality to other environment.

Привернення уваги наукового загалу до проблеми суб'єктного становлення особистості набуває на часі значущості через неможливість іншим шляхом запобігти культурній деградації. Сприяння розвитку кожного, особливо з освіченої молоді, в напрямі набуття знань, умінь та навичок вибудови власного повсякдення як значимого для людства й утворює тло для здійснення пересічною особою місії людини культури. Відтак, формування суб'єкта соціокультурної діяльності стає орієнтиром, метою і виміром ефективності сучасної вищої освіти, якщо останню розглядати як потужний вплив на подальше піднесення й розквіт суспільного існування (1).

Погляди вітчизняних вчених окреслюють різноманітність шляхів модернізації та трансформації вищої освіти як у теоретичній, так і в практичній площинах (зокрема, розробка концептуальних засад філософії освіти (В. Лутай), осмислення ідеї університетської освіти в реаліях сьогодення (В. Андрущенко, М. Култаєва), встановлення соціальної цінності та вартості для України модернізації системи вищої освіти (М. Михальченко, М. Лукашевич), опрацювання перспектив та застережень євро-інтеграційного поступу вищої освіти України (І. Маноха), вбачання залежності якості освіти від ступеня освоєння культурних надбань людства (В. Шинкарук), доведення сенсу запровадження культуротворчої освіти (І. Зязюн), осучаснення змісту гуманітарної освіти (Г. Онкович), психолого-педагогічне проектування особистісно-зорієнтованих технологій навчання і виховання в українських ВНЗ (М. Левшин, Ю. Терещенко). При цьому залишається не розв'язаним питання

щодо означення дієвих способів підготовки особистості до пере/осмислення вже привласненого нею досвіду повсякденної життєдіяльності. Одним з них, на наш погляд, є набуття студентами досвіду перебування в іншому повсякденні. Під останнім ми розуміємо вихід за межі звичного середовища виявлення щоденної активності. Для обґрунтування вагомості зазначеного досвіду в даній статті визначається його сутність та схарактеризовується педагогічні дії щодо уведення особистості до іншого середовища.

Привласнення особистістю знань, умінь, навичок (далі – ЗУН), які б забезпечили комфортне існування або принаймні уникнення незручностей за умов знаходження у відмінному від "свого" світі, також невиключному, а поширеному серед загалу та прийнятому ним, вимагає звернення уваги на привнесення в навчально-виховний процес ситуації, які б утворили ґрунт для цього. За нашим переконанням, прислужитися в цій справі може досвід перебування в інсталяції та ЗУНів її конструювання.

Інсталяція (від англ. installation – установка, устрій, а також монтаж, зборка) репрезентує пошукування сучасного мистецького загалу шляхів, які забезпечуватимуть уникнення творчим продуктом ролі товару. Це видається, по-перше, можливим завдяки формату його тимчасового існування і, по-друге, виявленню водночас різних соціокультурних локусів. Інсталяція як жанр – це організований простір для випадкових об'єктів (2, с.314). Такий простір слугує рамкою для оприлюднення контексту життєдіяльності, модної, престижної чи, на-

ваки, зовсім неприглядної, відразливої, такої, що ніколи й не помічається. Інсталяція, як і перформанс та хепінінг, є недовготривалим, а найголовніше – непостійним і незастиглим вираженням сучасного світу мистецькими засобами. Музична інсталяція – це створений простір, який уможливорює прослуховування певних музичних творів впродовж визначеного автором часу. Зрозуміло, що останній може бути довільно скорочений споживачем шляхом виходу з цього простору. Але продовжити перебування в музичній інсталяції, поза згодою самого мистця як її створювача, видається неможливим. Хореографічна інсталяція вибудовується на кшталт музичної, але засобами танцювального мистецтва. Але найбільшого поширення, як власне і виникнення, цей жанр отримав у галузі образотворчого мистецтва. Створена інсталяцією ситуація покликана занурити реципієнта в атмосферу, яка уможливорює формулювання іншого погляду на повсякденні реалії завдяки переосмисленню сенсу людської життєдіяльності у спеціально вибудованому контексті.

Яким чином інсталяція пов'язується з процесом та результатом формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності? За допомогою інсталяції відбувається якнайкраще введення особистості до розуміння смислу рефреймінга, оскільки будь-який предмет, вміщений у новий для нього простір перебування, стає об'єктом, а саме це і дозволяє по-іншому, "не зашорено" поглянути на навколишнє. Порушення звичного бачення світу, зокрема його предметно-речової складової, виступає початком формування свідомої уваги до всього, що утворює середовище повсякдення. Продовженням зрушень у цьому напрямі є надання особистістю значущості співіснуванню в спосіб визнання пріоритетності саме відносин. При цьому слід наголосити, що актуальне ставлення до всієї сукупності способів спілкування та конституювання відносин – це ставлення до них як до естетичного об'єкта, самоцінного вже по зверненню до нього (Н. Бурріо).

Далі. Сьогодні спілкування та взаємини у повсякденні наполегливо посуваються в простір торгівлі: супер- та гіпермаркети стають основною територією, яку мусить освоїти людина, бо на ній відбувається досить значна частина її життєдіяльності. Мистецькі інтереси зосереджуються внаслідок цього на відносинах, які і утворюють новий художній формат. Останній, зважаючи на перебирання на себе аж ніяк не другорядних ролей, і здійснює створення та починання нових відносин. Загалом стверджується, що нові форми мистецтва "моделюють й ініціюють соціальні відносини, нову "соціальність" (2, с. 318). Поява нового мистецького жанру, який на сьогодні вже набув характеристик тотальності (так, прочитаний в 1995 р. апологетом інсталяції І. Кабаковим курс лекцій в Бонні так і називався "Про тотальну інсталяцію"), на разі й намагається вирішити мистецькими засобами проблему збільшення просторів для вибудови відносин, поширення повсякденних взаємодій через штучне створення та організацію простору перебування найширшого кола публіки, аж до включення до неї всього пересічного загалу.

Набуття досвіду конструювання такого простору уможливорюється лише тому, як відбулося входження до незнайомого, а попервах, іноді й незручного, неприйнятного через його незрозумілість світу іншого існування, незвичної активності, бо невідомо, як можна і треба реагувати на ситуацію повного незбігання з тою, що вже пережита та освоєна. Відчуття на собі дієвості впливу такої ситуації, тобто зануритися до розмірковувань, що ж це означає, чому до нього прикута увага і пересічних глядачів, і публіки, і професіоналів – це зро-

бити крок до прийняття Іншого через свідоме його невідкидання, спрямоване намагання проникнути в ще закриті культурні значення (3).

Досвід перебування в інсталяції не тільки підсилює бажання, але й формує вміння спілкуватися з реальним партнером або справжнім суб'єктом, ілюзорним партнером або суб'єктивним об'єктом, уявним партнером або квазісуб'єктом (М. Каган). Організація присвоєння студентами досвіду перебування в інсталяції у відповідності до навчального повсякдення означає:

- по-перше, внесення доповнень у зміст освіти;
- по-друге, відбір та залучення певних каналів інформування;

- по-третє, безумовне прийняття викладача людиною, що створює умови для занурення в іншу ситуацію повсякдення, тобто надання студентами викладачеві статусу експерта.

Схарактеризуємо зазначене. Включення в зміст освіти не тільки тих фактів життєдіяльності, які представляють прецедент, тобто значиму для всього людства спадщину, але й фактів, значимих для вузького кола людей, наприклад колежан, та й ще вужче, аж до рамок "Я", самого студента. Особистий досвід повсякденної життєдіяльності будь-якого суб'єкта навчання мусить набути належного статусу, тобто бути визнаним професійної педагогічної спільнотою цікавим і значимим для обговорення й вивчення. Таким чином, в нормативних межах змісту освіти утворюється посилене тло для здійснення рефлексії кожним учнем власних ЗУНів повсякденної активності (4). Реалізація цього відбуватиметься через внесення доповнень до змісту навчальних програм, насамперед з основ психології та педагогіки, а також соціології, без збільшення кредиту часу, відведеного на їх опанування.

Отримання інформації через канали неформального спілкування має стати обов'язковою складовою педагогічного впливу. Варто звертати увагу на те, що говориться на перервах, загалом поза межами педагогічно оформлених взаємин, зважаючи на дієвість ефектів "опуклої" та "очікуваної" інформації. Інформування про значимість культурних акцій через неформальні канали, тобто міжособово, "з вуст у уста", незважаючи на їх вторинність для процесу навчання, набуває, відтак, авторитетної ролі і впливає на підвищення ступеня довіри до всього комунікативного поля ВНЗ.

Викладач має бути прийнятим студентами як експерт з питань повсякденної життєдіяльності через його визнання людиною, що формує такі уявлення про сенс пересічного існування, яким оточення зразу ж надає характеристик якщо й не широковідомих, то таких, що безумовно мають рацію. Компетенція викладача при цьому повинна поширюватися за межі фахових ЗУНів і вбирати в себе досвід трансляції власного бачення розв'язання проблеми запобігання культурній дезорганізації через посилення суб'єктної активності.

Наступним питанням, яке потребує цільної уваги викладачів при формуванні студентів суб'єктами соціокультурної діяльності, є засади здійснення відбору мистецьких творів, зокрема інсталяцій, для включення їх у зміст освіти. Слід наголосити, що останні повинні сприяти усвідомленню сенсу суб'єкта соціокультурної діяльності, бути здатними висвітлювати життя за нормами відповідальності і служіння. Як відомо, мистецький твір, особливо шедевральний, сам є фактом порушення існуючої норми. Так, К. Малевич у листі до О. Бенуа написав: "І я счастлив, что лицо моего квадрата не может слиться ни с одним мастером, ни временем... Я не слушал отцов и я – не похож на них" (5, с. 33). Але таке порушення норми, свідомий відхід від неї як усталеного

і визнаного разом із створенням своїх власних правил є пошуком нового, того, що розкриває не виявлені раніше потенції мистецтва. В цьому саме і полягають засади мистецького творення.

Для плідного досягнення студентами сенсу суб'єктної активності при зверненні до сучасного мистецтва умовою виступає спірання на твори, які забезпечують:

- панорамне, а не фрагментарне бачення мультимедійного світу;
- вибудовування особистої позиції визнання доцільності різнорівневого художнього творення;
- обізнаність з напрацюваннями вітчизняного мистецтва, включаючи й сучасне;
- виваженість поглядів на призначення вчено-артистичної та аматорської творчості, творення та споживання культури.

Урахування зазначеного уможливило ознайомлення з національно-стильовим, тематично-жанровим, концептуальним розмаїттям мистецтва у полікультурному просторі, а також з шедевральним і тривіальним мистецтвом, творчістю професіоналів та аматорів, здобутками українських авторів різних часів, народною творчістю, а також авторськими зверненнями до фольклору. Студенти в процесі навчального повсякдення опановують різне оформлення відносин у системі "автор – виконавець" та "мистець – споживач" з метою усвідомлення переакцентування уваги в художній сфері з результату, який представляє продукт мистецтва – художній твір, на сам процес його створення (6). В такий спосіб відбувається і зміна характеру участі глядача в творчому процесі: від цілковитої усуненості від нього через можливість спостерігати за ним він стає співучасником творення.

Осягнення студентами сенсу особистого формування суб'єктами соціокультурної діяльності безпосередньо пов'язується з розумінням основних положень введення до сучасної культури і мистецтва як світу, де найяскравіше і найвиразніше виявляється наразі значущість сучасної життєдіяльності. Такими положеннями є:

- репрезентація культурно-мистецького доробку як відхід від тематичного, регіонального, часового експозиціонування артефактів минулого та сьогодення задля занурення, хай і нетривалого, у несподіване бачення звичного і звичайного існування пересічної особи в світі порушеної вчено-артистичними колами проблеми актуальності повсякденної активності кожної людини. Емоційно-образне вираження проблеми спроможне підштовхнути особистість до переосмислення набутого досвіду життєдіяльності;

- персоналізоване представлення нових тенденцій культурно-мистецького вираження проблем суб'єктної активності в повсякденні. Велика кількість імен, різнобарв'я індивідуальних проявів викликають розгубленість у пересічного глядача і до того ж дають лише фрагментарне уявлення про можливості однієї людини (мистця) донести і довести загалу (споживачам і мистцям укупі) свою позицію, своє осмислення способів життєдіяльності в умовах сьогодення. Персоналізоване представлення виходить за межі виключно демонстрації результатів творчості окремої особи, охоплюючи увесь діалог між мистцем, організатором та споживачем.

У спосіб спілкування з мистецьким твором як носієм і виразником певних норм існування у світі, художнім образом чи/та образом його створювача – автором у студентів формуються в природньому перебігу навчального повсякдення ЗУНі організації міжособистісного, міжгрупового спілкування як поважних взаємин агентів різних субкультур. Участь у художньо-творчих практиках розглядається як штучне занурення особистості у

вибудовану ситуацію, яка допомагає досягнути свою життєдіяльність через відносини з Іншим на тлі дій для відтворення духовних надбань.

Отже, навчальне повсякдення в контексті нашого дослідження ми розглядаємо з точки зору його придатності змінювати активність студента в бік збільшення її відповідності вимогам соціокультурної нормативності. Воно, будь-яке за форматом (колективне, групове, індивідуальне за кількісним показником чи за способом – продуктивне/репродуктивне, творення/споживання), вибудовується на основі осмислення культурних значень повсякденної життєдіяльності як сталих щоденних інтересів особистості, її персональної нормативності. Навчальне повсякдення доцільно інтерпретувати як спосіб і як форму передачі студентам сенсу активності суб'єкта соціокультурної діяльності. Придбаний в його перебігу досвід мусить сприяти формуванню відповідального ставлення до повсякденної життєдіяльності та прилюдного здійснення останньої як служіння (7).

Такі масштабні завдання зреалізуються завдяки переходу від засвоєння "інформації-знання" до усвідомлення культуросмислів особистісних здійснень. У відповідності до цього засоби педагогічного впливу ми поділяємо на безпосередні та опосередковані, перші з яких відносимо до культурних, а другі – до цивілізаційних. Ми не принижуємо ролі останніх, які вбирають досягнення технократичного поступу людства, максимально віддзеркалюючи дуже вагому частку сучасних поглядів на розвій суспільства та особистості. Цивілізаційні звернення не можуть бути відокремленими при вибудові педагогічного впливу на формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності, зокрема, і через їх досить сильну позначеність на формуванні образу *Modo Sapiens*, важливість якого розглядалася раніше (8). Ми лише підкреслюємо неоднаковість саме центрування педагогічних дій у навчальному повсякденні. Отже, лінія на вибудову навчального повсякдення за ознаками події чи ситуації і виступає критерієм віднесення прийомів і дій педагогічного впливу до культурних чи цивілізаційних (9).

Важливим є зацентованість уваги на причинах того, чому певні ситуації навчального повсякдення не набувають ознак подієвості, не переживаються особистістю в площині самозмін. Необхідно з'ясувати, як інтерпретується студентами педагогічний вплив, тобто ті умови, які спеціально створюються задля їхнього суб'єктного формування. Сприятливим для цього виявляється вихід за межі аудиторної роботи саме в аспекті долання рамок формальних взаємин "викладач – студент", а також посилення педагогічного впливу через послаблення його стереотипних характеристик, насамперед:

- однозначності (викладач подає виключно професійні знання);

- одноосібності (лише дії викладача є авторитетними, учні безумовно погоджуються з ними; порушення цієї "ваговитості" тягне негативні для них наслідки);

- одновекторності (транслятором наукового досвіду виступає викладач; задіяність студента в цьому процесі максимально унеможливлена саме через відсутність підстав для артикуляції його мудрощів).

Формувати суб'єкта соціокультурної діяльності можна лише за умови максимального розвитку повсякденної активності особистості, яка виступає зреалізованою потенційною життєвою силою людини. Підвалиною здійснення педагогічного впливу на цей процес є враховування індивідуальних особливостей студентів, а саме відмінностей прийняття ними доцільності повсякденної активності, продуктивності самозмін та спрямованості на дисенсус, власне тих вимірів, за якими і ви-

значається соціокультурна компетентність особистості (10, с.96). Зрозуміло, що ґрунтом такого прийняття виступає поінформованість, осмисленість та інтеріоризація доцільних характеристик суб'єктної активності, сенсу суб'єкта соціокультурної діяльності, які й знаходяться у площині ще неосвоєних особистістю значень повсякденної життєдіяльності.

Подальше вивчення питання суб'єктного формування студентів доцільно скерувати на дослідження атрибутів педагогічного впливу крізь призму зближення опозицій "процес – результат", оскільки спрямовані дії викладачів у навчальному повсякденні представляють культурний текст пересічної життєдіяльності через публічне надання кожним в купі з усіма сенсу своєму існуванню саме "тут" і "зараз", а не "потім" чи "надалі".

1. Жорнова О. І. Формування суб'єкта соціокультурної діяльності як педагогічна проблема // Вісник книжкової палати. – 2005. – №7. – С.21-24. 2. Ткач Е. Г. Современное искусство: поиск альтернативной социальности или конъюнктура? // Социально-гуманитарное знание. – 2003. – №2. – С.313-320. 3. Жорнова О. І. Повсякденний формат художньо-творчих практик // Вісник КНУКІМ: Зб.наук.праць. – Вип.11 / Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2004. – С.54-60.

4. Жорнова О. І. Формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності: освітньо-філософські засади моделювання образу педагогічного впливу // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. Вип.26 / Ред. Воронкова В.Г.; ЗДІА. – Запоріжжя: ЗДІА, 2006. – С.74-83. 5. Малевич К. О теории прибавочного элемента в живописи // Декоративное искусство СССР. – 1988. – № 11. – С.31-34. 6. Жорнова О. І. К вопросу о формировании представлений о повседневной активности в мире современной культуры // Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики. Международный межвузовский сборник научных работ; редкол.: Скидин О.Л. (главный ред.) и др. – Запорожье: Издательство ГУ "ЗИГМУ", 2005. – Вып. 26. – С.133-140. 7. Жорнова О.І. Змістовий аспект відповідальності в контексті формування готовності майбутнього фахівця до соціокультурної діяльності // Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики. Международный Межвузовский сборник научных работ; редкол.: Скидин О.Л. (главный ред.) и др. – Запорожье: Издательство ГУ "ЗИГМУ", 2004. – Вып. 23. – С.90-95. 8. Жорнова О. І. Modo sapiens у просторі педагогічного впливу // Рідна школа. – 2004. – №10. – С.46-49. 9. Жорнова О. І. Фахова підготовка як подія: до питання формування майбутнього фахівця як суб'єкта соціокультурної сфери // Вісник КНУКІМ: Зб.наук.праць. – Вип.10 / Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2004. – С.23-30. 10. Жорнова О. І. Соціокультурна компетентність студентів в контексті оминання "слабких ланок" сучасного освітнього процесу // Вища освіта України – Додаток 3 (т.3) – 2006 р. – Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору". – С.93-100.

Надійшла до редколегії 14.01.10

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Н. Максимова, д-р психол. наук, проф.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПРОФІЛАКТИКИ НАСИЛЬСТВА В РОДИНІ

У статті розглянуто психологічні аспекти соціальної роботи з профілактики насильства в родині. Доведено, що за своєю психологічною сутністю відчуття агресора і жертви є подібними. Виявлено феномен викривлення атрибуції відповідальності за ситуацію насильства, що виникає у дітей, які постійно зазнавали кривдження в родині.

Ключові слова: соціальне середовище, насильство, агресія, жертва, кривдник, дитина, соціальний працівник, психологічні закономірності.

The article presents psychological aspects of social work on family violence prevention. The similarity of aggressor's and victim's feelings is proved. The phenomena of distortion of responsibility attribution for the situation of violence, which is got by children who constantly are under violation in family.

Key words: social environment, violence, aggression, victim, aggressor, child, social worker, psychological trends.

Насильство, особливо родинне, вже давно кваліфіковано суспільством не тільки як негативне явище, але й як протиправна поведінка. Проте реалії сьогодення доводять, що ця проблема і зараз є актуальною. Працівники соціальних служб, які здійснюють соціальне втручання у разі виявлення фактів родинного насильства, висловлюють занепокоєння слабкою ефективністю заходів, що передбачає існуюче законодавство [3, 4]. На нашу думку, це пояснюється тим, що приписи та нормативні вимоги щодо подолання насильства не враховують психологічні аспекти цього явища взагалі й агресії зокрема. Наприклад, часто насильство є не окремим актом, а тривалим процесом, при якому складається специфічна система стосунків між насильником і жертвою насильства. Так відбувається, як правило, тоді, коли насильник і жертва є членами однієї родини або одного колективу, – формального (учні класу, військовослужбовці підрозділу) чи неформального, наприклад, члени молодіжного угруповання. У цьому випадку насильство має певні типові риси.

Насильство над дитиною в межах сім'ї має ряд притаманних лише йому наслідків. Життєвий досвід свідчить, що кривдника, який чинить насильство з чужою дитиною, набагато легше засудити і покарати, ніж того, що чинить насильство у власній сім'ї. Проте для дитини-жертви сімейного насильства ситуація гірше у декілька разів [3, 5]. Чужа дитина-жертва насильства буде надалі під захистом своїх батьків, і насильству не дано буде повторитися. Батьки і рідні розуміють дитину,

співчують їй, опікуються її долею, допомагають вийти з травмуючої ситуації. У найгірших ситуаціях дитина, що залишається безпорадною у виборі між страхом насильства, яке буде продовжуватись, і страхом відторгнення від сім'ї у разі оприлюднення фактів насильства, шукає виходу в суїциді. Наведене вище показує, що проблема сімейного насильства є надзвичайно важливою. Це не є приватною справою, оскільки сімейне насильство є передумовою виникнення таких небезпечних явищ як алкоголізм, наркоманія, суїцидальна поведінка, злочинність.

Метою нашого дослідження є визначення чинників та психологічних закономірностей насильства, з'ясування зв'язку цього явища з агресією. Це дасть змогу з'ясувати психологічні аспекти соціальної роботи з сім'ями, де існує зазначена проблема.

Насильство – це вчинки, які люди здійснюють умисно з метою підкорення іншої людини своїй волі. Насильницькі дії спричиняють шкоду (фізичну, психологічну, матеріальну тощо) іншій особі; порушують права і свободи особи. Той, хто чинить насильство, має значні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо), що унеможлиблює ефективний самозахист жертви насильства. Важливо підкреслити, що особа, яка чинить насильство, відрізняється від того, хто чинить правомірний примус, тим, що її дії не санкціоновані законами, нормативними актами, інструкціями тощо. Ця особа не уповноважена якимись державними органами на ці дії, а робить це з власної ініціативи з метою досягнення певних влас-

них цілей. Звичайно, найголовнішою з таких цілей є встановлення домінування, контролю над поведінкою іншої особи. Насильство тісно пов'язано з агресією.

Агресія (від латинського "agressio" – напад, приступ) – це мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, спричиняє їм фізичну та психологічну (негативні переживання, стан напруженості, страху, пригніченості тощо) шкоду. Агресія може бути спрямована не тільки на людину, а й на тварин, а також на неживі об'єкти.

Агресивність – це властивість особистості, що виражається в готовності до агресії. Якщо агресія – це дія, то агресивність – готовність до вчинення таких дій.

Існують такі основні причини агресії: соціально-психологічні: ситуація фрустрації, вербальний і фізичний напад, кепкування, підбурювання тощо; індивідуально-психологічні: особистісні риси, настанови й переконання, гендерні упередження, особливості самооцінки тощо; біологічні: генетичні фактори, гормональна регуляція, хімічний склад крові тощо; впливи зовнішнього середовища: жара, шум, тіснота, забруднене повітря тощо.

Соціальне середовище надає широкий вибір агресивних моделей поведінки. У суспільстві, де стиль "мачо" (від іспанського macho – "справжній чоловік, самець") викликає захоплення, агресія легко передається новим поколінням. Зафарбована насильством субкультура асоціальних підліткових угруповань передається від покоління до покоління підлітків. Широко відомими є випадки, коли прояви насильства на футбольному полі часто ініціюють прояви насильства серед болільників, аж до громадського безладдя.

Великий вибір зразків насильства надають засоби масової інформації. Спостереження насильства по телебаченню призводить до таких наслідків: посилення агресивності; підвищення порогу чутливості глядачів до насильства; формування хибних уявлень глядачів про соціальну реальність.

Дослідження у Великій Британії та США, проведені на великих вибірках, переконливо довели, що телевізійні передачі з агресивним змістом виховують у дітей агресивність. Статистично доведено [2], що з появою телебачення в регіонах, де його раніше не було, зростає кількість вбивств (в Канаді, США, Південній Африці – удвічі). Так само, в Канаді із розповсюдженням телебачення в сільських регіонах удвічі зріс рівень агресивності дітей на спортмайданчиках. Вже у 1960-1970-х рр. дослідження в США довели, що спостереження насильства – як справжнього здійснення насильства, так і імітації насильства на манекенах, і перегляд насильства (і імітації), заснятого на кіноплівку – підсилює агресію. Зокрема, дуже часто глядачі використовують прийоми і методи, побачені в кіно, в своєму досвіді. Так, хлопчики полюбляють імітувати удари карате.

Експериментальні дослідження [2] виявляють також наявність кумулятивного ефекту: до того віку, як середньостатистична американська дитина стає підлітком, вона встигає побачити більш ніж 100 тисяч сцен насильства і 20 тисяч вбивств по телевізору.

Висуваються такі теоретичні обґрунтування впливу перегляду телевізійних програм на поведінку: соціальне насильство викликається не спостереженням насильства як таким, а збудженням, яке продуктується спостереженням насильства; споглядання насильства розгальмовує, програмує глядача на агресивну поведінку, активує думки, пов'язані з насильством; маскультурні зображення насильства викликають бажання наслідування.

Відомий етолог Конрад Лоренц розглядав агресію скоріше як адаптацію, а не як саморуйнівну поведінку. Агресія – це загальноприйнятий, біологічний механізм,

спрямований на захист території, потомства, власного статусу. У тварин існують дві основні форми агресивної поведінки: попереджувальна та реальна агресія. При виникненні загрози, або невідомому статусі тварини того ж самого виду починається демонстрація агресивної поведінки: собака гавкає, кіт настовбурчує шерсть та сичить, людина приймає пряме положення, спирається руками в боки та починає словесно загрожувати можливому нападнику. Все це – прояви попереджувальної агресії. Обмін цими сигналами попереджувальної агресії відбувається, доки одна з тварин не відчує, що вона слабкіша за іншу та не продемонструє свою покору: кіт нявчить та тікає, собака перевертається на спину, вовк підставляє шию... Прояви покорі (субмісії) призводять до припинення агресивної поведінки в більш сильній тварини. Ті ж самі механізми зафіксовані і в агресивній поведінці людей: "Лежачого не б'ють", "Прости пробащення", "Б'ємося до першої крові"...

Наявність попереджувальних механізмів та можливість припинення агресії на етапі попередження демонстрацією відповідної поведінки в природі допомагає виживанню виду, сприяє встановленню статусних стосунків та перешкоджає реально небезпечним наслідкам бійки. Для наших віддалених предків агресія була одним з факторів адаптації. Агресивна поведінка допомагала більш успішно здобувати їжу, чинити опір при нападі, залякувати або вбивати суперників у боротьбі за жінку, запобігати сексуальній зраді партнера. Погляд на агресію як на фактор адаптації допомагає пояснити, чому рівень чоловічої агресії був настільки високим протягом всієї історії людства. Скоріше за все, в результаті природного відбору певні психологічні механізми, до числа яких входить і агресія, виявилися такими, що збільшують шанси індивіда передати свої гени майбутнім поколінням.

Агресія являє собою складний поведінковий комплекс, тому неможливо виявити в мозку людини чітко локалізованого "центру агресії". Однак і у людини, і у тварин виявлені ділянки нервової системи, що відповідають за прояви агресії; активізація цих ділянок приводить до зростання ворожості.

У випадку несформованості або пошкодження нормального механізму регуляції агресивної поведінки, вона може стати небезпечною. Зокрема, якщо у людини пошкоджено механізм демонстрації агресії, то вона може почати бійку раптово, без явних причин. Людина з таким типом поведінки починає сприйматися оточуючими як психічно хвора і вони уникають спілкування з нею. Якщо ж пошкоджено механізм оцінки сили супротивника та реакція покорі і втечі, людина не зважає на те, що ситуація може стати загрозливою, а отже, наражається на реальну небезпеку. У разі пошкодження механізму припинення агресії у відповідь на субмісивну поведінку у людини спостерігаються прояви садизму, прагнення "добити" жертву. Ці прояви частіше зустрічаються у стані алкогольного сп'яніння, на початку наркотичної абстиненції або в осіб з психічними розладами.

На агресивність спричиняють вплив такі індивідуально-психологічні та біологічні фактори. Значну роль у прояві агресивних реакцій відіграють індивідуальні особливості людини. Серед "нормальних" особистостей більш агресивними є люди дратівливі, з упередженою атрибуцією ворожості, зі зниженим самоконтролем або схильністю до домінування. Їм притаманні такі індивідуальні особливості: напористість, схильність до суперництва, бажання перемогти інших, нетерпіння, високий рівень ворожості.

Хімічний склад крові є різновидом біологічних факторів. Наприклад, люди стають агресивними в стані

алкогольної інтоксикації. Відомо, що майже половина злочинів, пов'язаних з насильством, у тому числі сексуальним, здійснені під впливом алкоголю. Рівень вмісту чоловічого гормону тестостерону прямо пов'язаний з агресивністю [1]. Серед підлітків і дорослих чоловіків ті, у кого рівень тестостерону високий, більш схильні до делінквентної поведінки та агресивних проявів у відповідь на провокацію. Чоловіки зі зниженим рівнем тестостерону зазвичай більш стримано реагують на провокуючі обставини.

Різні особливості зовнішнього середовища, в якому знаходиться людина, підвищують або знижують ймовірність виникнення агресивних дій. Наприклад, у приміщенні, де наявні різні неприємні запахи, тютюновий дим тощо, рівень агресії буде вищим, ніж у добре провітрюваній кімнаті. Проте, незважаючи на вагомий біологічний (генетичні та біохімічні) фактори, на вплив зовнішнього середовища, що сприяють виникненню агресії, агресія не є настільки значною і невід'ємною частиною людської природи, щоб визначати повністю поведінку людей. Існують шляхи послаблення людської агресії.

На нашу думку, більш вагомим чинником агресії є соціальний, що діє за загальною схемою набуття соціальних навичок, тобто передається як модель поведінки. Спостерігаючи за агресивними діями інших людей і відмічаючи наслідки цих дій, дитина навчається агресії. Повсякденне життя постійно демонструє нам моделі агресивної поведінки в сім'ї, субкультурі та засобах масової інформації.

Проведене нами дослідження ставлення населення України до проблеми насильства дає підстави стверджувати, що наші громадяни досить різко поділяються за своїми поглядами в залежності від свого досвіду із означеного питання.

Нами вивчалися чотири різновиди вибірки від загальної генеральної сукупності: дорослі й підлітки (від 14 до 18 років); нормативна група (тобто особи, які відображали генеральну сукупність за параметром вірогідності перебування в ситуаціях насильства) та дві специфічні групи – агресори та жертви. Нормативна вибірка дорослих складалась із людей усіх вікових категорій, але за соціальним статусом це були переважно службовці (здебільшого педагоги, управлінці тощо). Нормативна вибірка підлітків складалась із учнів загальноосвітніх шкіл. Специфічні групи були сформовані за чіткими ознаками. "Жертви" – це підлітки, що перебували у Притулку для неповнолітніх Київської міської державної адміністрації і про яких було відомо, що вони втекли з дому через те, що батьки (або особи, що їх заміняли) здійснювали стосовно цих дітей фізичне насильство. "Агресори" – це підлітки, які відбували покарання у виховній колонії для неповнолітніх Державного департаменту України з питань виконання покарань за скоєння вбивства, зґвалтування, тяжких тілесних ушкоджень. Всього у дослідженні взяли участь 250 осіб.

Методика дослідження передбачала, по-перше, з'ясування обізнаності в тому, що таке насильство, які його різновиди, чи є ця проблема актуальною. По-друге, нам було важливо визначити, що відчуває людина в ролі агресора і в ролі жертви; наскільки вважає людина себе відповідальною за ситуації насильства. По-третє, ми визначали, скільки осіб мають досвід перебування в ситуації насильства і як (в залежності від цього) вони ставляться до означеної проблеми. З'ясування цих питань дало змогу більш докладно представити психологічні закономірності агресивної поведінки.

Розглянемо більш докладно отримані результати.

На перше запитання "Чи вважаєте Ви, що проблема насильства над людьми, особливо над дітьми, є актуа-

льною в Україні?" найбільш одностайно відповіли "Так" дорослі та підлітки з нормальної вибірки (84%). Інша картина була у специфічній групі. У групі жертв насильства кількість позитивних відповідей була меншою – 72%, і найменше число відповідей "Так" – 67% – було серед підлітків, які скоїли злочини, пов'язані з насильством.

Визначення різновидів насильства також значно відрізняється у відповідності з досліджуваними групами. Так, дорослі нормативної групи практично в однаковій мірі визначили як два основних різновиди фізичне (75%) та психологічне (67%) насильство. Лише 7% згадали про те, що існує ще й сексуальне насильство. Аналогічні показники були й в нормативній групі підлітків (фізичне – 73%, психологічне – 63%), хіба що сексуальне насильство було названо трохи більшим (15%) числом респондентів. У групі "агресорів" такий різновид насильства як фізичне називають 72%, психологічне – 60%, а число згадувань про сексуальне насильство вже підвищується до 25%. Стосовно групи жертв, картина ще більш виразно відрізняється від нормативної вибірки. На першому місці представлене фізичне насильство – 36%, на другому – сексуальне (30%), а психологічне на третьому (20%).

Важливі особливості сприйняття ситуацій насильства були виявлені в ході аналізу відповідей досліджуваних на запитання "Чи доводилось Вам самому зазнати насильство?" і "Чи доводилось Вам самому чинити насильство?"

По-перше, виявилось, що у нормальній вибірці як діти, так і дорослі значно рідше були в ролі як агресора, так і жертви. Так, 16% дорослих відповіли, що їм доводилось зазнати насильства, і 12% – що вони самі чинили насильство. Показово, що серед тих, хто чинив насильство, практично всі (!) вчинили насильницькі дії проти дітей. Наприклад, одна вчителька зазначила, що вона скручувала руки учневі, щоб не "розкурочував" парту. Лише одна із досліджуваних відповіла, що побила собаку за те, що той прокусив її дочці щок. Серед підлітків нормальної групи 29% зазнали насильства і 21% вчинили самі. Переважно це були бійки з однолітками.

Показники групи "жертв" свідчать, що тільки 22% вважають, що вони зазнавали насильства. Звичайно, цей відсоток більше, ніж у групі "норма", але зважаючи на специфічність вибірки, він мав дорівнювати 100%. Отже, відповіді явно суперечать реальності. Таким чином, можна зробити висновок, що існують якісь психологічні закономірності, що заважають жертві усвідомити той факт, що проти неї було вчинено насильство.

Ще більш несподівані результати виявились при аналізі відповідей агресорів. Лише 50% з них визнали, що в своєму житті вони хоча б раз вчинили насильство. Разом з цим 60% вважають, що вони були жертвами насильства.

Важливим для розуміння психологічних механізмів насильницьких дій є аналіз переживань агресора й жертви. Показово, що в ситуації насильства досліджувані специфічної групи відчували однакові емоції – і агресори, і жертви переважно зазначають такі почуття: страх, біль, ненависть, бажання помсти. В нормативній вибірці як діти, так і дорослі по-різному почувалися в такій ситуації. Наприклад, ті, хто зазнали насильства, зазначають, що вони відчували образ, розпач, біль, деякі навіть жалість до агресора ("тому що він не знає, який він жалюгідний"). Ті, хто вчинили насильство, називають як основні такі емоційні стани: сором, почуття провини, спустошення, жалість до жертви. Отже, можна зробити висновок, що ставлення "агресорів" та "жертв" до ситуацій насильства відображає їх спотворене сприйняття цих ситуацій. Особливо небезпечним є цей факт у зв'яз-

зку з тим, що йдеться про неповнолітніх. Отже, їх негативний життєвий досвід вже виявив свій деформуючий вплив на особистісний розвиток цих дітей.

Зазначений висновок підтверджують результати аналізу відповідей стосовно питання атрибуції відповідальності за ситуацію насильства. Так, досліджуванам було запропоновано вказати ступінь провини самої жертви у переліку ряду ситуацій. Виявилось, що найбільш вразливими у плані відчуття провини за те, що людина зазнала насильство, є самі потерпілі (група "жертви"). Наприклад, на запитання "Чи вважаєте Ви, що людина в деякій мірі сама винна в тому, що зазнала насильства? На скільки відсотків вона сама винна, якщо її побили невідомі на вулиці?" тільки 2% з нормальної вибірки та 3% з групи "агресорів" відповіли, що сам постраждалий винен більше, ніж агресор. Однак 24% представників групи "жертв" вважають, що винен сам постраждалий.

На аналогічне запитання щодо ситуації "... якщо людину зґвалтувати невідомі при нападі?" не виявилось жодного дорослого, котрий вважає, що постраждала винна сама більш як наполовину, і тільки 5% вважає, що провина постраждалої складає 50%. Серед групи агресорів звинувачує саму ж постраждалу 20%, проте найбільший відсоток тих, хто звинувачує саму постраждалу, виявився серед жертв – 30%.

Виявлений нами феномен викривленого сприйняття реальності у жертв насильницьких дій свідчить про те, що дитячий досвід постійного насильства, яке зазнали досліджувані цієї групи, впливає й на ставлення до насильства, і на розуміння його сутності, і на усвідомлення своєї ролі в цих ситуаціях.

У сім'ях, де виховання здійснюється з використанням покарань, діти зазвичай використовують схожі форми поведінки в стосунках з іншими людьми. Так, діти, які виховувались за допомогою лупцювання, стусанів та крику, ставши батьками, застосовують фізичні покарання й до своїх дітей.

Розглянемо детальніше особливості впливу ситуації насильства на дошкільників та молодших школярів.

У дітей дошкільного віку відбувається становлення базових складових самосвідомості: довіри-недовіри до навколишнього світу, впевненості-непевненості у власних силах. Тому ситуації насильства, як по відношенню до самої дитини, так і ті, що відбуваються в її присутності, можуть залишити свій психотравмуючий відбиток на все подальше життя.

Психологічними наслідками фізичного насильства стає формування недовіри до дорослих та до навколишнього світу взагалі. Дитина починає боятися проявляти активність та самостійність у дослідженні навколишнього світу, і це різко гальмує її психічний розвиток. В залежності від особливостей темпераменту дитини порушення її емоційного стану починають проявлятися у вигляді порушень поведінки. Діти з сильним типом нервової системи демонструють агресивну поведінку, що спрямована на однолітків, ламають іграшки та намагаються ототожнити себе з агресором: "Всі справжні чоловіки мають добре битися", "Правий той, хто сильніше". Діти із слабким типом нервової системи відчують сильну тривогу навіть у безпечних ситуаціях, вони скаржаться на страхи, бояться казкових персонажів та реальних людей. Діти цього типу часто плачуть, уникають спілкування з однолітками та бояться незнайомих дорослих.

Основними наслідками фізичного насильства для дітей є відсутність контролю над своєю імпульсивністю, зниження здатності для самовираження, відсутність довіри до людей, занижена самооцінка, депресії. Безпосередньо після травми можуть виникати гострі стани

страху. Крім того, відстроченими наслідками фізичного насильства можуть бути садистські схильності.

Фізичні покарання дають негативний вторинний вплив. Це пояснюється тим, що покарання є різновидом аверсивної стимуляції: воно формує саме ту поведінку, котрій хочуть запобігти за його допомогою. Саме з цих причин діти, які виховувались у ситуації насильства, ставши батьками, жорстоко поведуться зі своїми дітьми.

У сім'ях, обтяжених алкоголізмом, наркозалежністю або з кримінального мікросередовища, діти стають жертвами всіх видів насильства та обмежень, тому соціальне втручання в життя такої родини є вкрай необхідним.

Крім безпосереднього впливу, насильство, пережите в дитинстві, може призводити до довготривалих наслідків, які спричиняють вплив на все подальше життя. Воно може сприяти формуванню специфічних сімейних стосунків, особливих життєвих сценаріїв.

Порушення, що виникають після насильства, зачіпляють усі рівні функціонування людини. Вони призводять до стійких особистісних змін, які перешкоджають здатності дитини реалізувати себе у майбутньому.

Насильство може викликати різні порушення: порушення у пізнавальній сфері; розлади апетиту, сну; вживання наркотиків, алкоголізм; некероване відтворення травматичних дій у поведінці; спроби самопокарання (наприклад, самокатування); соматичні скарги. Розглянемо зазначені порушення більш докладно.

1) Порушення в пізнавальній сфері дуже часто виявляються у розладах мови. В дитини (особливо в період активного розвитку мови, у 2,5 – 3,5 роки) може з'явитися невротичне заїкання, що потім потребуватиме спеціальної логопедичної корекції. Ще більш тяжким проявом є аутизм. При цьому захворюванні дитина раптово перестає розмовляти або зовсім, або з деякими оточуючими. Цей стан може тягнутись роками, порушуючи процес навчання та спілкування. Особливий ризик його виникнення створюють ситуації фізичного насильства, спрямовані на саму дитину або її рідних, що супроводжуються погрозами типу: "Як кому скажеш – вб'ю!"

2) Розлади емоційного стану. Тривожність, страхи є неодмінним наслідком ситуації насильства. У дошкільників вони можуть перетворюватись на страхи перед казковими істотами або невизначене почуття тривоги. Депресивний емоційний стан, що характеризується плачем, уповільненням психічних процесів, скаргами на невідомо з якої причини виниклий біль також може бути наслідком цих ситуацій.

3) Розлади сну. Одним з типових проявів реакції дитини на насильство та обмеження пересування є порушення сну. Вони проявляються у вигляді нічних жахів із пробудженням, нічного енурезу, ходіння уві сні. При всіх видах даних розладів дитина потребує консультації в лікаря-невропатолога та створення безпечної ситуації сімейного розвитку.

Разом з цим, деформацію особистості може спричинити не тільки приклад батьків, їх неправильні виховні дії чи сімейне насильство, а й насильство, що зазнають діти в інших ситуаціях.

Коли дитина йде до школи, вона стикається із збільшенням ризику зазнати насильства. По-перше, вона стикається з колективом класу, в якому необхідно виявити та відстояти власний статус. Бійки серед хлопців молодшого шкільного віку триватимуть доти, доки вони не виявлять, хто за кого сильніший та хто кому має підкорятися. По-друге, для дітей-жертв насильства є типовим переносити гнів та ненависть на інших людей, а не на кривдника. По-третє, дитина може стати об'єктом погроз, вимог грошей тощо з боку учнів середніх класів і почуватися досить безпорадно перед ними. По-четверте,

батьки, які занадто стурбовані успіхами у навчанні, також посилюють свій тиск на дитину даного віку, звичними їм засобами вимагаючи ретельного виконання шкільних завдань та отримання відмінних оцінок.

Батьки намагаються стимулювати зацікавленість у результатах навчання та старанність у дітей шляхом покарань разі невиконання завдання та низької успішності. Це призводить до того, що у дитини процес виконання шкільних завдань асоціюється з процесом покарання або фізичного насильства, викликаючи почуття тривоги та стійку відразу до навчання. Прояви емоційного насильства батьків над дитиною також посилюються. Зокрема, висловлювання, що спрямовані на зниження самооцінки дитини: "Ти нездара", "Ти ніколи не навчишся грамотно писати", "Ти нічого не розумієш..." Ці висловлювання сприймаються дитиною як реальна оцінка її інтелектуальних здібностей та призводять до почуття постійної безпорадності, неможливості організувати свою учбову діяльність. Наслідками такої ситуації у дітей даного віку насамперед стають проблеми в навчанні. Це проявляється в тому, що постійна тривожність, страх припуститися помилки погіршують увагу та запам'ятовування, не дають можливості зосередитись на виконанні творчих завдань. Більш того, через конфлікти з вчителями та однолітками закладається основа соціофобії та страх перед спілкуванням з незнайомими людьми, публічними виступами, інколи – взагалі неможливість усних відповідей перед класом.

Проте надто поблажливе ставлення дорослих до агресивних спалахів дитини, залишення таких випадків без уваги також призводить до формування у неї агресивних рис особистості. Діти часто використовують агресію і неслухняність для того, щоб привернути до себе увагу дорослого. Діти, батьки яких надмірно поступливі, невпевнені, а інколи навіть і безпорадні в педагогічному процесі, не відчують себе захищеними. Такі діти сумніваються у здатності батьків бути для них сильними, рішучими захисниками й тому також стають агресивними. Невпевненість і коливання батьків при прийнятті якихось рішень провокує дитину на капризи і спалахи гніву, за допомогою яких діти можуть впливати на по-

дальший хід подій і добиватись бажаного. Щоб уникнути небажаних проявів агресії у дитини, батькам треба розуміти мотиви її поведінки, прагнути до встановлення теплих стосунків з нею, але в певних ситуаціях проявляти твердість і рішучість.

Висновки. Психологічні аспекти проблеми родинного насильства дають підставу стверджувати, що зусилля лише соціальних працівників, спрямовані на подолання цього явища, не можуть бути достатніми, оскільки ця проблема є багатоаспектною.

Емпірично доведено, що механізми поведінки кривдника й жертви за своєю психологічною сутністю є подібними як за своїми детермінантами, так і за емоційним забарвленням.

Ставлення нашого суспільства до проявів насильства взагалі й родинного зокрема є поблажливим. Особливо небезпечним є ігнорування факту психологічного насильства над дітьми та вельми толерантного ставлення до фізичних засобів покарання дітей.

Виявлено і доведено нові закономірності щодо віддалених наслідків негативного впливу родинного насильства на психічний розвиток дітей, зокрема, феномен викривлення атрибуції відповідальності за ситуацію насильства у жертв: в тому, що людину скривдили, вони звинувачують її саму.

Показано, що розуміння психологічної сутності родинного насильства як прояву агресії є ключовим у профілактиці цього явища. Зв'язок насильства з агресією зумовлює врахування біологічних, індивідуально-психологічних і соціальних витоків поведінки кривдника. Тому роль психологічного супроводу дисфункційних сімей, особливо реабілітаційна робота з дітьми, які зазнали насильства, є вкрай важливою.

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб: Питер, 2002. – 544 с.
2. Майерс Д. Социальная психология. – СПб: Питер, 2002. – 752 с.
3. Руководство по предупреждению насилия над детьми. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 512 с.
4. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Уч. пособие. – М.: Флинта, 1998. – 231 с.
5. Скривджені діти. Аналіз проблеми. – К.: Ніка-центр, 1997. – 71 с.

Надійшла до редколегії 14.01.10

Наукове видання



ВІСНИК

КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПСИХОЛОГІЯ. ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 2

Друкується за авторською редакцією

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та дискети не повертаються.



Підписано до друку 26.05.11. Формат 60x84^{1/8}. Вид. № П2. Гарнітура Arial. Папір офсетний.
Друк офсетний. Наклад 300. Ум. друк. арк. 10,0. Обл.-вид. арк. 10,25. Зам. № 210-5402.

Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"

01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43

☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; (38044) 239 31 58; факс (38044) 239 31 28

e-mail: vpc_div.chief@univ.kiev.ua

<http://vpc.univ.kiev.ua>