

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.); 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.; 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.; 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, пр-кт Глушкова 2а, 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

Власова О.	
Потенціал теорії соціалізації у дослідженні проблем психології розвитку	4
Данилюк І.	
Проблемне поле етнічної психології як науки	7
Іващенко А.	
Шляхи вивчення шлюбно-сімейної взаємодії: модель партнерської взаємодії у шлюбі	10
Кириленко Т., Водоп'янова Н	
Задоволеність якістю життя як фактор зниження ризику синдрому вигорання	14
Крайніков Е.	
Медицина антистаріння як ілюзія порятунку від смерті: спроба психологічного аналізу	18
Максимов М.	
Соціалізація особистості в умовах сучасного музичного простору	20
Невах Є., Павлін Д.	
Соціальна зрілість як аспект шкільного навчання та виховання	22
Пакуляк Г., Прокопович Є.	
Соціально-психологічний тренінг розвитку емпатійності як засіб соціалізації студентів гуманітарного фахового спрямування	24
Панок І., Собкевич А., Федина О.	
Проективна методика дослідження ціннісних орієнтацій як семантичних конструктів	29
Пономарьова В.	
Інтерактивні квест-ігри як засіб соціалізації старшокласників	31
Романюк Л.	
Становлення цінностей в розвитку особистості студента: соціалізація у вищій освіті	34
Рябич Я.	
Механізми соціальної дезадаптації підлітків з агресивними установками	37
Сіткар В.	
Соціалізація дітей та молоді: субкультурний аспект	39
Трофімов А.	
Соціально-психологічні чинники прийняття рішень управлінців різних рівнів	43
Тюття О.	
Генезис предметної сфери батьківства в історико-культурній перспективі	47
Щербина Л.	
Концепція розвитку мислення психотерапевта: метатеоретичний аспект	51
Юрченко З.	
Адикція як прояв соціально дезадаптованої поведінки підлітків	55

ПЕДАГОГІКА

Кузнєцова О.	
Закономірності використання іноземної термінології на неспеціальних факультетах	57
Курило Л.	
Місце і роль лекцій в навчальному процесі класичних університетів України імперської доби (XIX – початок XX ст.)	59
Марушкевич А.	
Оцінювання рівня професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів України	61

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Байдарова О.	
Наставництво як форма соціальної підтримки випускників інтернатних закладів	64
Максимова Н.	
Психологічні засади ресоціалізації умовно засуджених підлітків	67

CONTENTS

PSYCHOLOGY

Vlasova O.	Potential of the theory of socialization in the studies of development psychology problems.....	4
Danyljuk I.	Field issues of ethnic psychology as a science.....	7
Ivaschenko H.	Ways of studying marital and family interactions: The model of partnership in marriage	10
Kirilenko T., Vodopjanova N.	Satisfaction quality of life as a factor to reduce the risk of burnout syndrome	14
Kraynikov E.	Anti-aging medicine as an illusion of death escaping: the attempt of psychological analysis.....	18
Maximov M.	Socialization of personality in the modern music space.....	20
Nevach E., Pavlin D.	Social maturity as an aspect of schooling and education	22
Pakulyak G., Prokopovich E.	Socio-psychological training of empathy's development as the means of the socialization of humanitarian students.....	24
Panok I., Sobkevich A., Fedina O.	Projective technique of the investigation values as semantic constructs.....	29
Ponomarjova V.	Interactive quest-games as the means of senior's socialization	31
Romanjuk L.	Values formation of the student's personality development: socialization in higher education.....	34
Ryabchych Y.	Mechanisms of social disadaptation of adolescents with aggressive facilities	37
Sitkar V.	Socialization of children and youth: subculture aspect	39
Trofimov A.	Social and psychological factors of decisions by managers of different levels	43
Tyuplya O.	Genesis of fatherhood's subject area in historical and cultural perspectives.....	47
Scherbina L.	Concept of psychotherapist's thinking development: meta-theoretical aspect	51
Yurchenko Z.	Addiction as a manifestation of teen's social maladjusted behavior	55

PEDAGOGICS

Kuznetsova O.	Patterns of using the foreign terminology in non-special faculties	57
Kurylo L.	Place and role of lectures in Ukraine classic universities training courses in imperial era (XIX – beginning of XX century.).....	59
Marushkevich A.	Evaluating the professional competence of Ukrainian higher schoolteachers.....	61

SOCIAL WORK

Baydarova O.	Mentoring as a form of social support of boarding schools graduates.....	64
Maximova N.	Psychological principles of the probation teen's resocialization	67

ПОТЕНЦІАЛ ТЕОРІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

У статті обґрунтовується доцільність відокремлення в особливий напрям нової для української психології проблематики досліджень, пов'язаної із науковим вивченням різних (а не лише вікових) аспектів розвитку психіки, демонструється перспективність дослідження проблематики психології розвитку із залученням напрацювань теорії соціалізації, яка виявляє важливі соціально-психологічні механізми соціального розвитку людської психіки.

The article substantiates the feasibility of separation in a special direction for the new Ukrainian psychology research problems related to the scientific study of different (and not just age-related) aspects of the psyche, demonstrated promising research problems of psychology involving developments of the theory of socialization, which identifies important socio-psychological mechanisms of social development of the human psyche.

Наукове вивчення розвитку психіки з позиції панівної в сучасній науці постнекласичної парадигми, створює умови для дослідження розвитку психіки людини у всій її складності, унікальності. Цілісне відображення багатомірності, унікальності, відкритості і саморозвитку такої системи стає доступним за допомогою гуманітарно-орієнтованої методології, використання інтегрального підходу, верифікації і інтеграції концептуальних моделей розвитку психіки і її соціалізації.

Історичні реалії розвитку вітчизняної психології призвели до того, що в українській психології існує плідна традиція дослідження закономірностей психічного розвитку людини в періоди дошкільного та шкільного дитинства, а також механізмів і технологій впливу на її розвиток в умовах організованого педагогічного процесу. Завдяки чому, фактично, інтегрованим предметом спеціальності педагогічна та вікова психологія на сьогодні є особливості та закономірності психічного розвитку людини в рамках організованого педагогічного (переважно освітнього) впливу або освітньої соціалізації. У той же час очевидно, що запити суспільної практики і проблематика сучасних досліджень цих наук переростають межі предмету спеціальності 19.00.07. Аналіз світового досвіду дозволяє вважати перспективним уведення нового більш широкого та всеохопного напрямку науково-психологічного вивчення розвитку людини - психології розвитку.

Психологія розвитку (the developmental psychology) як наукова дисципліна досліджує особливості та закономірності розвитку психіки в залежності від різних факторів детермінації цього процесу, беручи до уваги біологічні, антропологічні, соціологічні та психологічні чинники, які обумовлюють такий розвиток, в тому числі і чинник віку.

За таких умов, розширюється область об'єкта дослідження: до нього входять не лише питання становлення людської психіки на шляху досягнення її зрілих форм, а й встановлення закономірностей розвитку, пов'язаних із виникненням психічних функцій на найбільш ранньому до та післяпологовому етапі існування людини, вивчення специфіки подальшого розвитку психіки зрілої людини, досягнення нею вершинних станів на цьому шляху, з'ясування особливостей психічних змін в похилому і старечому віці, залежно від специфіки способу життя людини. Таким чином, поруч із віковою, переважно дитячою, психологією виокремлюються нові розділи психології розвитку (перинатальна психологія, акмеопсихологія, геронтопсихологія), що в сукупності і більш цілісно охоплюють прижиттєвий розвиток людини (її онтогенез).

В цілому ж предметом психології розвитку доцільно вважати: 1) умови та рушійні сили і причини онтогенезу людської психіки; 2) розвиток психічних процесів (пізнавальних, емоційних, вольових); 3) розвиток різних видів діяльності (активності); 4) виникнення новоутворень психіки та формування якостей особистості; 5) типологічні (у т. ч. вікові) та індивідуальні психологічні особливості розвитку людської психіки.

З позиції структурно-функціонального аналізу, функціями психології розвитку, які визначають стратегічні напрями її досліджень, можуть стати:

1. Опис основних ліній та особливостей розвитку людини в різні періоди онтогенезу з точки зору особливостей її зовнішньої поведінки та внутрішніх процесів. Таким лініями доцільно вважати психофізіологічний, психологічний, соціальний та духовний розвиток психіки.

2. Пояснення процесу розвитку – розуміння причин, чинників, умов зміни в поведінці і переживаннях людини на різних етапах життєвого шляху.

3. Прогнозування тих чи інших змін у поведінці і психіці людини як наслідок її розвитку.

4. Патронаж розвитку як пошук оптимальних умов для управління розвитком, розробка технологій його оптимізації, корекції та подальшого вдосконалення.

Основні завдання психології розвитку тісно пов'язані із реалізацією ідеї створення теорії розвитку людської психіки. Це насамперед розкриття загальних закономірностей розвитку та побудова періодизацій розвитку (наприклад, очевидно, що психологічна і соціальна періодизації не збігаються); створення науково достовірної психологічної картини кожної стадії (періоду) розвитку; встановлення причин та механізмів переходу від однієї стадії до іншої; вивчення провідних чинників і механізмів розвитку.

Осмислюючи питання чинників розвитку, наголошуємо на необхідності виділяти 3 групи таких факторів: 1) біологічні (спадковість, органічні прижиттєві зміни, дозрівання або згасання, старіння психічних функцій); 2) середовищні: природні, екологічні, соціальні, політичні; 3) активність людини як особистості (психологічний фактор). З цих груп факторів як мінімум два - соціальні та особистісні належать до проблеми соціалізації людини.

Універсальним механізмом забезпечення зазначених напрямів розвитку людської психіки постулюємо процес її соціалізації. Термін "соціалізація" (від лат. socialis – суспільний) означає процес розвитку людської спільності й окремого індивіда (особистості і соціуму). Це поняття широко вживається в сучасній науковій літературі, маючи статус міжпредметної категорії.

Категорію "соціалізація" вперше знаходимо у книзі Ф. Г. Гіддінгса "Теорія соціалізації" (1887) в значеннях "розвиток соціальної природи або характеру індивіда", "підготовка людського матеріалу до соціального життя". Сьогодні в науках про людину існують вузьке і широке розуміння значення цього терміна. Вузькому розумінню відповідає погляд на соціалізацію як процес, який забезпечує людині досягнення соціальної зрілості, що дозволяє їй продуктивно виконувати базові соціальні функції суспільного відтворення в рамках реалізації професійної діяльності, виховання дітей, громадської активності. Це розуміння органічно сполучається з проблематикою первинного онтогенезу людини.

Інша точка зору заперечує тлумачення соціалізації, яке обмежується лише первинним онтогенезом, тобто засво-

енням елементарних правил суспільного існування, систематизованим навчанням, підготовкою до дорослого життя. Вона трактує соціалізацію як процес освоєння особистістю соціальних ролей, культурних норм і цінностей, який починається з народження людини і триває протягом усього її життя. І в цьому суть широкого погляду на соціалізацію як механізм постійної дії, що забезпечує людині адаптацію до умов соціального життя, які змінюються з історичною необхідністю, а також її подальший психічний розвиток внаслідок такої активності.

З позиції проблематики психології розвитку, людина, яка з'являється на світ, отримує відповідні соціальні можливості для постнатального розвитку, вершиною якого стає її становлення і самореалізація як особистості. Основне джерело таких можливостей об'єктивується у процесах її соціалізації.

Особистість, як соціальна форма існування людської психіки, формується в соціальних умовах з метою забезпечення людині продуктивного функціонування в суспільстві. Вона виникає і розвивається у процесі індивідуальної соціальної еволюції людини в певних соціально-історичних умовах як наслідок взаємодії системи соціальних і психологічних факторів. З позиції такого соціально-філософського бачення, соціалізація – це становлення людини як особистості шляхом її активного прилучення до тих соціальних і культурних цінностей і відносин, які становлять основу суспільного буття [1, с. 79].

Подібне бачення стоїть і за словами автора визначення в сучасній світовій психології теорії культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій Л. С. Виготського про те, що психологічна природа людини являє сукупність суспільних відносин, які перенесені всередину і стали формами її структури. [с. 198].

Цей дослідник вперше перейшов від твердження про важливість середовища для розвитку людини до виявлення конкретного механізму цього впливу середовища, який, власне, і змінює природні основи психіки дитини, приводячи до появи специфічних для людини вищих психічних функцій.

Механізмом розвитку таких функцій Л. С. Виготський вважав інтеріоризацію знаків – штучно створених людством стимулів-засобів, призначених для управління своєю і чужою поведінкою. Відповідно до його теорії, оволодіння дитиною зв'язком між знаком і значенням, використання мови в застосуванні знарядь знаменує виникнення нових вищих психічних функцій, які й відрізняють поведінку людини від поведінки тварин. Окрім знаків та слів (їх значення), Л. С. Виготський наголошував також на важливості таких медіаторів людської активності як символ та міф. На жаль, автор культурно-історичної концепції розпочав дослідження лише двох із них – знака та значення, які утворюють так звані *вторинні психічні функції* як механізми активності людської свідомості. Механізми дії двох інших інструментів психічного розвитку – символів та міфів, освоєння яких утворює *третинні вищі психічні функції* самосвідомості людини у вигляді становлення її особистісних смислів та нарративу (особистісного міфу), досить повно представлені в психоаналізі, в глибинній психології, але поки що мало досліджені в культурно-історичній психології.

Таким чином, культурно-історична психологія рефлектує як актуальне завдання дослідження ролі і місця в розвитку вищих психічних функцій і більш широко – у розвитку людини – 4-х основних медіаторів: 1) знака, 2) символу, 3) слова і 4) міфу. За словами В. П. Зінченка, без повного розуміння ролі всіх цих медіаторів в розвитку психіки людини неможливо зрозуміти формування свідомості і особистості індивіда (остання, за О. Ф. Лосєвим, і сама є міф) та перейти до "вершинної психології", про що мріяв Л. С. Виготський [4].

На наш погляд, до системи таких медіаторів доцільно включити також норми (еталони і правила) та цінності соціального життя, які, будучи освоєними людиною, стають ціннісними орієнтаціями та особистісними смислами її активності, виступаючи внутрішніми оцінними еталонами і регулюючими механізмами її соціальної поведінки. Напрацювання теорії соціалізації тут стають надзвичайно актуальними.

Норма (від лат. "керівний початок, зразок, правило") у своїй основі – це історично виниклі або законодавчо установлені еталони та правила спільного існування та діяльності людей. Норми повсякденного життя закарбовані в суспільній моралі, яка в основному регулює життєдіяльність сім'ї, неформальних об'єднань людей. Життя організованих соціальних груп – соціальних організацій, держав, міжнародної спільноти – регулюється законодавчими нормами окремих країн і нормами міжнародного права. Інші групи норм (правил) описують способи та технології виробничої, дозвільної, освітньої, науково-інтелектуальної і т. ін. діяльності. Носієм культурної норми та еталонів виступає значення. Лише орієнтація на заданий загальний для всієї спільноти і соціального середовища зразок дозволяє створити східні для всіх членів групи ідеальні образи об'єктів ситуації. Таким чином, нормування психічної активності – універсальний спосіб творення культури спільноти і соціального середовища. З психологічної точки зору, важливо, що наявність норм дозволяє незалежним суб'єктам конструювати загальний для них суб'єктивний світ і завдяки цьому виробляти взаєморозуміння у спільній діяльності. Соціальні норми пронизують усі сфери життєдіяльності людини, залишаючись невидимими.

Соціалізація – це постійний неперервний процес відтворення людиною загальноприйнятих значень, через які в індивідуальній психіці актуалізуються загальні для всіх ідеальні зразки. Задля забезпечення взаєморозуміння процес нормування охоплює всі 3 компоненти значення: 1) чуттєві образи (що це таке, як воно описується); 2) способи дій; 3) мотиваційно-емоційні компоненти (що потрібно, для чого потрібно).

За словами С. І. Розума, у структурі предметного значення нормуються не лише конфігурація чуттєвих образів певної категорії, а і схеми дій по відношенню до такої категорії об'єктів в типовій ситуації, і предмети потреб у формі їх задоволення, які викликають відповідні емоції та почуття [5].

Таким чином, по ходу соціалізації людини нормуються предмети, форми взаємодії, структура потреб, цінності, спосіб задоволення потреб, мислення. Повна соціалізація мислення, – писав Л. С. Виготський, – полягає у функції утворення понять. А мислення в поняттях несе за собою розуміння дійсності, розуміння інших і себе. Саме це відділяє мислення і свідомість підлітка від мислення 3-річної дитини [2, с. 66-67].

Нормується і спілкування людей. Норми регуляції відносин між людьми виконують низку важливих функцій. По-перше, вони вказують на те, що людина як суб'єкт існує у загальної прийнятій реальності; по-друге, полегшують спільні дії в типових ситуаціях; по-третє, свідчать про передбачуваність поведінки людини.

Таким чином, розвиток як соціалізація – це безперервний процес засвоєння людиною правил, зразків, соціальних еталонів, які передаються їй соціальним середовищем та його агентами і регламентують усі аспекти психічної діяльності. Засвоєння суб'єктом всіх перелічених норм призводить до формування соціально типового представника суспільства як "модальної особистості" [1].

Структурні особливості такої особистості інтегруються в *нормативному каноні людини* певного суспільства, на рівні суспільної свідомості вони представлені в імпліцитній теорії особистості. Зміст нормативного канону людини визначає характерні історичні особливості суспільства. Освоюючи конвенційні та міжособистісні норми, людина створює і реалізує норми особистісні, завдяки чому стає можливим становлення її індивідуальності, а також діалектичний взаємовплив індивідуальних та соціальних норм і, як наслідок, розвиток соціальних норм як конституюючих елементів культури.

Інший змістовний конструкт теорії соціалізації – цінності – відображають соціальні ідеали, задають систему пріоритетів соціальної активності людей певної суспільної доби. Вони визначають суспільні цілі як вектори актуальної динаміки соціуму, утворюють координати регуляційно-оцінного ставлення соціальних груп і окремих людей до подій життя та інших соціальних об'єктів. Універсальними соціальними цінностями вважаються ідеали добра, істини і краси (гармонії).

Інтеріоризовані цінності утворюють найважливіший елемент структури особистості – систему її ціннісних орієнтацій. Будучі закріпленими життєвим досвідом, всією сукупністю індивідуальних переживань, ціннісні орієнтації відмежовують значуще, істотне для даної людини від незначущого, несуттєвого. Сукупність сформованих, усталених ціннісних орієнтацій утворює свого роду вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, наступність певного типу поведінки і діяльності, виражену у спрямованості її потреб та інтересів. Такі орієнтації діють на рівні як свідомості, так і підсвідомості, визначаючи зосередженість волевових зусиль, уваги, інтелекту, визначаючи ставлення людини до світу. В силу цього, в будь-якому суспільстві ціннісні орієнтації особистості є об'єктом виховання, цілеспрямованого соціалізуючого впливу, що здійснюється компетентними дорослими як агентами соціалізації.

Окреслена функція соціалізації співзвучна ще одній важливій ідеї культурно-історичної концепції, яка міститься в ній імпліцитно і тісно сполучає проблематику психічного розвитку та соціалізації людини. Це ідея дорослої людини як посередника, який здійснює зв'язок між реальним світом конкретної дитини і ідеальною формою її майбутнього дорослого життя. За твердженням Б. Д. Ельконіна, посередник – це той, хто здійснює і уособлює кордон між ідеальним і реальним, а також будує і уособлює перехід між ними. Побудова і уособлення цих кордонів і переходу є його завданням [6]. У цій точці, на нашу думку, знаходиться основний момент з'єднання культурно-історичної теорії розвитку психіки та теорії соціалізації.

За своєю соціально-психологічною суттю соціалізація – це керований двосторонній процес, який передбачає активні суб'єкт–суб'єктні відносини між його учасниками з приводу передачі / освоєння значущого для їх ефективного існування в соціумі соціального досвіду, що і забезпечує через механізм інтеріоризації–екстеріоризації особистісний розвиток психіки тієї сторони взаємодії, яка виступає об'єктом соціалізації.

Цей процес вбачається І. С. Кону як такий, що має декілька основних аспектів наукового аналізу: 1) суб'єктний (від кого і кому здійснюється передача соціокультурного досвіду); 2) об'єктний (що саме змістовно – норми, значення, навички, цінності, установки – передається); 3) інституціональний (за допомогою яких спеціалізованих соціальних інститутів, агентів здійснюється така передача); 4) процесуальний (шляхи, способи передачі).

Необхідно погодитись, що послідовне змістовне науково-психологічне наповнення позначених аспектів утворює

логічно узгоджене уявлення про структуру соціалізації як соціально-психологічний механізм становлення психіки людини, дозволяє виявляти своєрідність такого процесу з урахуванням завдань її спрямованого розвитку.

Для Л. С. Виготського психічний розвиток людини – це процес здобуття нею нових загальних якостей і здатностей в результаті освоєння соціального досвіду (здатності до мовлення, абстрагування, узагальнення, переносу, цілепокладання, довірливості або толерантності, світогляду і т. ін.) Процес психічного розвитку описують такі основні поняття як соціальна ситуація розвитку, період розвитку, провідна діяльність періоду, його психічні новоутворення та кризи розвитку. Зміст, основний напрямок розвитку та формування його основної лінії, пов'язаної з центральним новоутворенням періоду, визначає "соціальна ситуація розвитку" людини (Л. С. Виготський, 1931).

Домінуючий сьогодні в науці принцип розвитку вимагає від сучасного дослідника розглядати будь-яке психічне явище як процес в системі трьох взаємопов'язаних координат: соціогенезу, онтогенезу і актогенезу. При цьому соціогенез здійснює проекцію на розвиток конкретної психіки як сукупність реальних умов та ідеальних вимог соціалізації людини певного суспільства, онтогенез відображає рівень її психічного розвитку або соціалізованості та їх особливості, а актогенез проектує діапазон можливих змін психіки людини внаслідок дії певних контрольованих або сконструйованих чинників впливу.

Теоретичний інструментарій концепції соціалізації дозволяє вводити в контекст психологічного аналізу умов розвитку психіки людини більш широкий діапазон чинників. Серед них чинники соціального змісту – це екзистенціальний тиск, інформаційна, індустріальна або аграрна цивілізація; соціально-психологічного – референтна група, особа, стилізовані механізми соціалізації; соціально-педагогічного змісту – наставник, виховний колектив з його формальною та неформальною структурою взаємин, статус та позиція особистості в ньому). Це істотно збагачує сучасне уявлення про особливості соціальної ситуації розвитку людської психіки на рівні механізмів соціо- та актогенезу, у порівнянні з класичними уявленнями школи Виготського, в основі яких найчастіше лежить діадна модель онтогенезу (дорослий-дитина).

Нагадаємо, що за Л. С. Виготським, соціальна ситуація розвитку – це досягнуте в певний період розвитку взаємовідношення між розвитком дитини та оточуючою її дійсністю, перед усім соціальною, що проявляється у своєрідності її активності, та особливостями впливу соціального середовища, які сприяють процесу подальшого психічного розвитку або гальмують його [2, с. 258]. Психологічним індикатором характеру таких взаємовідносин виступають переживання людини: позитивні, у випадку відповідності соціалізуючих умов індивідуальним потребам розвитку, і негативні, якщо умови життя не сприяють або гальмують такий розвиток. Зазначені переживання особливо характерні для кризових періодів існування людської психіки, коли новоутворення психіки як результат її попереднього розвитку не знаходять адекватних соціальних умов для свого подальшого становлення.

Вихід із кризи розвитку – це завжди зміна соціальних умов. Для цього, власне, існує як мінімум два способи. Перший спосіб зміни умов розвитку, описаний Л. С. Виготським, реалізується у випадку несамостійності людини (наприклад, якщо вона ще недієздатна дитина). Їх має змінити компетентний дорослий (педагог, батьки), який опікується її розвитком. Другий спосіб вбачаємо в тому, що зміну умов здійснює сама особистість, трансформуючи наявні обставини свого соціального середовища або змінюючи групу членства. В обох

випадках вихід із кризи забезпечує саме той напрямок змін, який відбувається по лінії збагачення умов і ускладнення можливих способів соціальної активності в них людини, що і забезпечує подальший продуктивний розвиток новоутворень її психіки вже в нових обставинах соціальної ситуації розвитку.

Відповідно до культурно-історичної концепції, онтогенез, як і філогенез виступає основною формою реалізації розвитку. Він має стадіальний характер; послідовність періодів розвитку незворотна і передбачувана. Накопичені сучасними історичною та етнографічною науками факти свідчать, що відзначена послідовність періодів розвитку має соціально обумовлений характер і залежить передусім від рівня розвитку культури виробництва і запитів конкретного соціуму щодо підготовленості людського індивіда до активного включення у процеси суспільного самовідтворення. Із цієї особливості суспільних запитів тісно пов'язана категорія *порогу соціалізації*, яка при трансформації на проблематику психології розвитку дозволяє ставити питання про оптимальність психічного розвитку, його рівні та критерії, в тому числі і критерії ефективності розвиваючих, соціалізуючих впливів. Для нас очевидна перспективність розробки таких питань психології розвитку в напрямку аналізу проблематики психологічної (особистісної) та соціальної зрілості людини. Започаткована ще в роботах О. Ф. Лазурського, Г. Г. Шпета, вона і нині продовжується в дослідженнях М. М. Рожкова, С. І. Розума, дисертаційних дослідженнях О. М. Шевченко, Н. П. Даценко та ін.

Особливий інтерес, з позиції розуміння взаємозв'язку психічного розвитку і соціалізації, викликають відкриті та обґрунтовані Л. С. Виготським закономірності розвитку психіки – циклічності (періодичності), метаморфоз або новоутворень розвитку, нерівномірності розвитку (наявності в кожному періоді основних ліній) та єдності в ньому процесів еволюції та інволюції, які він називав законами. Особливо важливими серед них вважаємо *закон міжособистісного характеру розвитку всіх вищих психічних функцій, інтеріоризації та побудови вищих психічних функцій* як перехід від природних, генетично встановлених форм і способів психічної активності до штучних, що виникли в процесі розвитку мови людини, і стали психологічними знаряддями її

свідомого і самостійного управління власною внутрішньою психічною активністю (Л. С. Виготський, 1926).

З точки зору перспектив поєднання потенціалу теорій психічного розвитку і соціалізації, означені закономірності дозволяють: 1) ставити питання про особливості оптимальної соціальної ситуації розвитку особистості у кожний період її персоніогенезу, відповідно до новоутворень психіки і основних ліній її розвитку, які виникають в межах певного циклу розвитку; 2) визначати роль (ієрархію) різноманітних інститутів і агентів соціалізації в розвитку особистості в межах окремих періодів її життєвого циклу, при розв'язанні важливих життєвих задач; 3) прояснити питання змісту соціалізуючої взаємодії (соціальні ролі, норми, цінності, які підлягають передачі – освоєнню) та механізмів розвивального впливу на особистість в різні періоди її розвитку, в межах його літичних і критичних фаз.

Для нас очевидно, що критичні фази – це час пошуку і переходу людини до нових соціальних умов, які містять більш широкі можливості для її особистісного зростання шляхом соціалізації як соціального розвитку. Зрозуміло також, що в умовах цілеспрямованих соціалізуючих впливів (батьків, педагогів, наставників, спеціалістів із психологічної допомоги населенню), які спеціально як культурні посередники створюють зустрічний соціальний рух окресленим запитам розвитку особистості, означені процеси можуть відбуватися значно ефективніше.

1. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М., 1978.
2. Виготский Л. С. Детская психология / Л. С. Виготский // Собрание сочинений. В 6-ти тт. / Под ред. Д. Б. Ельконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 5-243, 244-268.
3. Власова О. И. Педагогическая психология / О. И. Власова. – К., 2005.
4. Зінченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации / В. П. Зінченко // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 5-15.
5. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб., 2007.
6. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 7-13.

Надійшла до редколегії 01.10.11

І. Данилюк, д-р психол. наук, доц.

ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ ЕТНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКИ

В статті досліджуються теоретичні та методологічні проблеми етнічної психології як наукової дисципліни. The paper examines theoretical and methodological problems of ethnic psychology as a scientific discipline.

Народи – це думки Бога.

Йоган Готфрід Гердер

Етнічна психологія зароджується на стику кількох наук (етнографії, соціології, географії, лінгвістики тощо) та безпосередньо стосується як загальної, так і соціальної психології. Тому етнічну психологію не потрібно ототожнювати з жодною з її "материнських" наук.

На сьогодні відбувається становлення етнопсихологічного тезаурусу (понятійного апарату), створюється власна загальна концепція формування етнічної специфіки психічної діяльності.

Як зазначав у середині 1980-х років Б. Ф. Ломов, логіка розвитку суспільних наук веде до того, що на їх стику з психологічними науками формується цілий "куш" спеціальних наукових дисциплін і напрямів. Насамперед це соціальна психологія, а також тісно пов'язані з нею історична, економічна, етнічна, юридична, політична психо-

логія, психолінгвістика та психологія мистецтва. "Деякі із цих галузей у нашій країні уже сформувалися і успішно розвиваються як самостійні наукові дисципліни (наприклад, соціальна психологія), інші перебувають у стадії формування і самовизначення (наприклад, юридична психологія, психолінгвістика і психологія мистецтва), треті ще тільки починають зароджуватися (наприклад, етнічна, економічна і політична психологія)" [13, с. 13].

Домінантна останнім часом зацікавленість до емпіричних даних визначає загальною тенденцією до зниження значущості теоретичних досліджень у галузі етнічної психології [15]. Однак розвиток емпіричних досліджень неможливий без наявності надійної етнопсихологічної теорії, яка б мала високий пояснювальний потенціал.

Саме тому вельми актуальним стає рефлексія етнічної психології з приводу неї самої, тобто постає проблема предмета науки, системи її понять, методів, взаємодії з іншими, суміжними дисциплінами. Метафорично з цього проводу висловився П. М. Шихірев, зауваживши, що наша вітчизняна етнічна психологія перебуває десь посередині між етапом опису і пояснення [18]. З'ясуванню цих проблем і було присвячено це теоретична розвідка.

Відсутність цілісної етнопсихологічної концепції призводить до того, що коло таких важливих методологічних питань, як визначення проблеми, предмета досліджень та об'єкта, характеристика завдань, використання поняттєвого апарату, як правило, здійснюється відповідно з принципами і напрямками наукової школи дослідника.

Труднощі, пов'язані з визначенням предмета етнічної психології, характерні як для зарубіжної, так й для вітчизняної психології. Зараз, на думку В. М. Павленка та С. О. Тагліна, існують три засадничі підходи до цього питання [14, с. 23].

Перший нагадує крос-культурну психологію Заходу. Його прихильники вважають етнопсихологію галуззю загальної психології й, використовуючи поняття та методи останньої, вбачають свою мету у встановленні конкретних проявів, особливостей формування та перебігу психічних процесів і станів у представників різних народів. З огляду на це прибічники зазначеного напрямку Г. В. Старовойтова стверджувала: "Нам здається (хоча частина етнографів і соціальних психологів не поділяє такої думки), що етнопсихологія як наука є одним із розділів загальної психології, який має, однак, значні соціально-психологічні проєкції".

За предмет етнопсихологічних досліджень мають слугувати всі особливості психічних функцій, усі поєднання психічних властивостей, які зумовлено етнічною належністю людей незалежно від того, чи є ці властивості вроджені (скажімо, пов'язані з типом нервової системи) або набуті під час соціалізації (й етнізації) індивідів" [16, с. 130]. Оскільки етнопсихологічні особливості (гіпотетично) можуть формуватися й в онтогенезі, й у філогенезі, то етнопсихологічна проблематика має безпосередній зв'язок з загально психологічною проблемою розвитку психіки (або з "генетичною психологією"), а обмеження етнічної психології дисциплінарними рамками одної соціальної психології або її розгляд як "периферійного" розділу етнології навряд чи виправдані.

Другий підхід трактує етнічну психологію як галузь соціальної психології, що вивчає процеси міжетнічної та внутрішньоетнічної взаємодії на груповому рівні (С. І. Королев, Л. М. Дробіжева). Його відмінність від першого підходу полягає в тому, що в центрі уваги перебувають не окремі представники етнічних спільнот, а цілісні групи і принципи їхнього психогенезу, розвитку, взаємодії тощо. Зокрема, С. І. Королев зауважує, що "під етнопсихологією ми розуміємо галузь соціальної психології, яка вивчає ті її особливості, які зумовлено етнічною належністю конкретної суспільної групи. Ми засновуємося на тому, що кожне плем'я, народність, нація в певну історичну епоху мають низку психічних властивостей, які притаманні певній етнічній спільноті і не властиві або властиві меншою мірою іншій" [11, с. 14]. Л. М. Дробіжева наголошує, що етнічна психологія повинна розвиватися у тісному поєднанні з соціальною психологією. "Етнопсихолога має цікавити насамперед, наскільки норми етнічного середовища, традиції, сучасна суспільна думка програмує ці атитюди, яку роль тут відіграють соціальні інтереси або культурні традиції тощо" [9, с. 66]. Г. В. Старовойтова, незважаючи на те, що зараховує етнічну психологію до загальної психології, водночас припускає, що її можна розглядати і як розділ соціальної психології. "До кола можливих напрямів етнопсихологічних досліджень, природно, належать етнічні особливості тих

процесів і явищ, які становлять предмет соціальної психології: етносоціальна зумовленість рис особистості етнофора, її формування під впливом агентів етнізації в етнокультурному контексті; соціально-психологічні процеси в малих етноконтактах – етнічних групах, в етнічному "мікросередовищі" спілкування, під час міжгрупової комунікації; масові форми стихійної або свідомої поведінки великих людських груп під впливом дії етнічних інтересів, усвідомлення етноконфесіональної належності, сплеску національних почуттів тощо" [16, с. 134].

Третій підхід пов'язує етнічну психологію з етнографією та зосереджується на особливостях культури (переважно духовної) певних народів і встановленні її взаємозв'язку з національною психологією (Ю. В. Бромлей).

Отже, об'єктом етнічної психології, на нашу думку, є етнічні спільноти, під якими розуміють стійку спільноту людей, що сформувалася історично, об'єднану спільним ареалом проживання і якій властиві відносно стабільні особливості мови, культури і психіки, а також усвідомлення своєї єдності й відмінності від інших подібних утворень – етнічна свідомість, зафіксована в самоназві (ендоетноніми).

Предметом етнічної психології є етнокультурні особливості психічного складу і поведінки людей, що визначаються їх національною належністю або етнічною спільністю, а також традиціями, що сформувалися історично.

Головним завданням етнічної психології як галузі наукового знання є створення загальної концепції формування етнічної специфіки психічної діяльності з метою розуміння психологічних законів впливу етнічної і культурної належності на життя людини. Створити етнічну психологію, релевантну рівню розвитку сучасного психологічного знання, а "не запозичувати способи і стандарти обговорення етнопсихологічних проблем етнографами, соціологами та іншими – ось що вимагається насамперед від професійних психологів, які ризикують зайнятися проблемами етнопсихології" [1, с. 111]. Тоді можна вести мову і про етнічну психологію як ментальну або вершинну психологію, не ставлячи її в опозицію до глибинної психології, оскільки поняття ментальності імпліцитно містить і глибинний, і вершинний зміст. Адже ментальність це й глибинний рівень колективної та індивідуальної психології, зокрема й підсвідомого; а також і сукупність готовностей, настановлень та переконань індивіда або соціальної групи діяти, мислити, відчувати та сприймати світ певним чином, залежним від традицій, звичаїв, соціальних інституцій і всього довкілля людей.

Окрім цього, етнічна психологія має вирішувати такі завдання:

- досліджувати соціально-психологічні проблеми міжетнічної взаємодії (особливостей міжетнічного сприймання; психологічних механізмів міжетнічної напруги, явищ етноцентризму та етнічної інтолерантності у міжгруповій взаємодії);

- вивчати особливості формування й актуалізації етнічної ідентичності на індивідуально-особистісному рівні;

- аналізувати й виявляти закономірності функціонування й перебігу національних почуттів, їх динаміку та зміст; досліджувати специфіку вираження емоційної поведінки представників конкретних етнічних спільнот й узагальнювати отримані результати з метою констатації закономірностей їх емоційного життя;

- здійснювати соціально-психологічне прогнозування розвитку політичних, національних та інших процесів у різних регіонах як власної країни, так і світу, із урахуванням специфіки проявів психології представників різних етнічних спільнот;

- виявляти характерні національні риси психології різних верств суспільства з метою вивчення і узагальнення закономірностей їх розвитку та функціонування;

• створювати програми й методи соціально-психологічного тренінгу успішної міжкультурної взаємодії й методів етнопсихологічної корекції особистості.

Через те, що психологія може позбутися статусу універсальної науки про людську психіку, а також те, що в рамках етнічної психології проводяться дослідження як індивідуальної, так і групової психології, слід виокремити науку, яка б поєднувала ці психологічні напрями. На нашу думку, такою наукою може бути або стати етнонаціональна психологія, яка, ставлячи за мету виявлення універсальних психологічних закономірностей, не відкидає специфічних для окремої конкретної культури особливостей мислення і поведінки. Тезу про існування двох наук – національної психології та етнопсихології – висловлював свого часу О. О. Леонтьєв. На його думку, потрібно розрізняти національну психологію і етнопсихологію, адже, "зараховуючи етнічну або національну психологію цілком до складу суспільної, соціальної психології, зводячи відповідну проблематику до того, що відображено у суспільній свідомості й має соціальні функції, ми, однак, надзвичайно збіднюємо її зміст" [12, с. 80].

Якщо крос-культурна психологія акцентує увагу на індивідуальній психології, психологічна антропологія та культурна психологія переважно є психологією соціальних груп (хоча й повністю не відкидається індивідуальна психологія), то етнонаціональна психологія, на відміну від своїх попередниць, охоплює як психологію соціальних груп, так і індивідуальну психологію.

Етнопсихологія, досліджуючи історичну та етнічну варіантність загальнопсихологічних явищ, а також їх взаємозв'язок в аспекті індивіда та особистості, керується принципами загальної психології, іншими словами, використовує "атомістичний" (індивідуально-психологічний) підхід. Враховуючи вплив культури, представники етнопсихології вважають, що він здійснюється через універсальні механізми, які й є об'єктом їхніх інтересів. Розглядаючи етнопсихологію як частину загальної психології, відходячи психологічні універсали, ми претендуємо на системність аналізу, однак свідомо втрачаємо у його повноті через те, що тимчасово абстрагуємося від безпосередніх соціокультурних наслідків і від шляхів соціально-історичної генези феноменів, що досліджуються.

Національна психологія є частиною соціальної психології, хоча перша відображає деякі загальні для всіх соціальних верств нації особливості мислення, творчості, суспільної реакції, духовних цінностей, зумовлених культурою, а другу становить взаємодія стереотипів поведінки окремих соціальних груп певної нації. Парадокс тут суто зовнішній, оскільки соціальна психологія співвідноситься з усією суспільною свідомістю, а національна психологія – лише з її етнічною частиною, яка соціокультурно забарвлена (детермінована).

Як частина соціальної психології національна психологія повинна вивчати національно-психологічні аспекти соціальної психології груп, класів, суспільства, проблеми етноцентризму, національних стереотипів, національного характеру тощо. Дослідники (Н. Д. Джандильдін, А. О. Бороноев, А. І. Горячева, М. Г. Макаров, П. І. Гнатенко), окрім національного характеру як структурного елемента національної психології, додають також національне почуття і тісно переплетену з ним національну самосвідомість. А. О. Бороноев вбачає у національній психології єдину систему, зміст якої становлять почуття, настрої, звички, традиції, звичаї, а також думки, погляди, уявлення, які пов'язані з усвідомленням національної належності, спільності національної єдності.

Слід погодитися з твердженнями Е. О. Баграмова, І. С. Кона стосовно того, що проблема національного характеру не психологічна (не належить до загальної психології. – *І. Д.*), а історична і соціально-психологічна. "Щоб зрозу-

міти характер народу, – зазначає І. С. Кон, – потрібно вивчати насамперед його історію, суспільний лад і культуру; індивідуально-психологічних методів тут недостатньо" [10, с. 124].

Для національної психології найважливішим завданням є розкриття соціокультурної детермінації описуваних явищ, їхнє місце у суспільній свідомості та їх вплив на суспільне буття, а не співвіднесення цих явищ з іншими сторонами діяльності, свідомості, особистості окремої людини.

Створення єдиної міждисциплінарної галузі знань – етнонаціональної психології є першорядним завданням, але для цього спочатку необхідно забезпечити єдність загальної та соціальної психології.

Найбільшу кількість праць з етнонаціональної психології присвячено соціально-психологічним проблемам. У їх вивченні (до них, як уже зазначалося, відносять проблеми національного характеру, етноцентризму, етностереотипів тощо) потрібно зважати на:

- по-перше, рівень суспільного розвитку етнічної спільноти;

- по-друге, необхідність виявлення тих фактів власної історії, які особливо широко відомі представникам конкретної етнічної групи (версії походження, легенди, національні герої тощо): для народу – носія традицій і культури – події та явища далекого минулого до цього часу становлять частину його емоційного досвіду. Національну психологію цікавить механізм збереження цього досвіду і його здатність здійснювати вплив на життя сучасного суспільства. Те саме стосується і моральних цінностей, яких навчає історія. Використовуючи термінологію угорського філософа Л. Гараї, С. І. Корольов називає психологію етнічної спільноти за її функціональним значенням "партикулярною детермінантою", у межах якої відбувається своєрідний процес консервації цінностей минулого, "що заперечуються" у вигляді суспільної інформації, яка передається майбутнім поколінням разом з усталеним ставленням до цих цінностей [11]. Це є те, що ми розуміємо під історичним досвідом конкретного народу. Історична пам'ять людей одного покоління, яке живе в одній країні, вірогідно, значно відрізняється від історичної пам'яті їхніх сучасників у іншій країні. Хоча вивчення історії й загальна підготовка дають змогу і тим, і тим робити висновки з приводу того, що відбулося в іншій країні, їхнє емоційне сприйняття минулого відрізнятиметься. Важливим є врахування тих тенденцій, які сприяють підтримці позитивного автостереотипу і слугують для пропагування різних ідей і традицій, які відходять, але залишаються близькими більшості представників певної групи;

- по-третє, виявлення найтипівіших характеристик, які дають представники одних народів іншим (гетеростереотипи). Такі характеристики не можна вважати об'єктивними, оскільки вони містять оцінку, але їх не можна відкидати, адже вони формуються протягом тривалого часу і мають вплив на певні верстви населення;

- по-четверте, збирання емпіричних даних про поведінку різних верств населення за надзвичайних обставин (під час війн, демонстрацій, змагань, тобто в періоди придушення гальмівних, контрольних функцій). Сама методика вивчення етнічної спільноти у кожній подібній ситуації може дати уявлення про суспільну психологію народу в конкретних умовах);

- по-п'яте, дослідження проблем релігійної консолідації, релігійного догматизму в різних спільнотах. Класифікують населення за класовими, професійними і етнічними ознаками, вивчають ступінь об'єднання етнічних і соціальних груп та міжгрупові зв'язки.

Завдання, поставлені перед національною психологією, є надзвичайно складними. Політична актуальність проблеми в сучасному світі змушує вирішувати ці питання з особливою коректністю. Принцип рівності націй, проголошений

демократичними державами, не означає визнання "однаковості" націй. Отже, виявлення національних особливостей, зокрема відмінностей у психічному складі, залишається актуальним завданням. Ці особливості не можуть бути абсолютизовані й повинні розглядатися як похідні від певних соціоісторичних умов. Незважаючи на відносну стійкість цих рис, вони здатні поступово змінюватися. Тому національна психологія є насамперед історичним утворенням. Важливим соціальним завданням національної психології як науки є також розкриття соціально-психологічного механізму формування національної свідомості, виявлення її ролі в розвитку національних відносин.

Ще до недавнього часу дослідження національного характеру, національної психології було багато в чому *terra incognita* для нашої науки. "Але її, цю "землю", не тільки потрібно відкрити, її цілком можна відкрити, дослідити, "обжити" [17, с. 40].

Таким чином, до проблемного поля етнічної психології, окрім дослідження етнічної варіантності загальнопсихологічних явищ, що базується на засадах психологічного універсалізму, відносять особливості національно-психологічних аспектів соціальної психології груп, проблеми етноцентризму, національних стереотипів, національного характеру, національних почуттів, національної самосвідомості та деяких інших моментів духовного життя нації. Отже, виникає необхідність мати в науковому вжитку більш широке поняття, яке охоплює весь комплекс етнічних феноменів. Найбільш адекватним терміном нам видається термін *"етнонаціональна психологія"*.

З огляду на це, етнонаціональну психологію можна трактувати як науку міждисциплінарну, тобто таку, що перебуває на стику багатьох наук: вона визначає етнічні особливості психіки людей, їхнє національне буття, національний характер, етнічні особливості психофізіології, когнітивних процесів, пам'яті, емоцій, виховання людини, особливості соціалізації особистості, екологічну, землеробську та промислово-технічну культуру, віру, політику, соціопсихологічну систему державотворення та міжнародних форм спілкування.

Перетворення етнічної психології на загальну етнонаціональну психологію, на жаль, ще не відбулося, адже вона ще не досягла рівня теоретичної дисципліни, хоча статусу загальності стосовно власного емпіричного матеріалу вона вже досягла. Розвиток етнонаціональної пси-

хології видається необхідним в інтересах як практики, так і теорії. Етнопсихологічні дослідження можуть сприяти виявленню нових чинників, які впливають на свідомість і поведінку людей під час їх спільної діяльності, в соціально-історичному контексті. Знання цих чинників, з одного боку, збагачує суміжні науки (етнографію, антропологію, культурологію, історію, соціологію, фольклористику), з іншого боку – допомагає вдосконаленню прогнозування і управління етносоціальними процесами сучасності.

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 240 с.
2. Баграмов Э. А. Буржуазная социология и проблема "национального характера" / Э. А. Баграмов // Вопросы философии. – 1964. – № 6. – С. 99-109.
3. Бороноев А. О. Нравственно-психологическое единство образа жизни советского народа / А. О. Бороноев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 104 с.
4. Бромлей Ю. В. Этнография: место в системе наук, школы, методы / Ю. В. Бромлей, М. В. Крюков // Советская этнография. – 1987. – № 3. – С. 45-60.
5. Гараи Л. Исторический материализм и проблема личности / Л. Гараи // Вопросы философии. – 1968. – № 9. – С. 19-30.
6. Гнатенко П. И. Национальная психология / П. И. Гнатенко. – Дніпропетровськ: Поліграфіст, 2000. – 213 с.
7. Горячева А. И. Общественная психология / А. И. Горячева, М. Г. Макаров. – Ленинград: Наука, 1979. – 216 с.
8. Джандильдин Н. Природа национальной психологии / Н. Джандильдин. – Алма-Ата: Казахстан, 1971. – 304 с.
9. Дробижина Л. М. Актуальная задача: союз с социальными психологами / Л. М. Дробижина // Советская этнография. – 1983. – № 4. – С. 63-67.
10. Кон И. С. К проблеме национального характера / И. С. Кон // История и психология / [под ред. Б. Ф. Поршнева, Л. И. Анциферовой]. – М.: Наука, 1971. – С. 122-158.
11. Королев С. И. Вопросы этнопсихологии в работах зарубежных авторов / С. И. Королев. – М.: Наука, 1970. – 100 с.
12. Леонтьев А. А. Национальная психология и этнопсихология / А. А. Леонтьев // Советская этнография. – 1983. – № 2. – С. 80-82.
13. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
14. Павленко В. М. Етнопсихология: [навч. посібник] / В. М. Павленко, С. О. Таглін. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.
15. Солдатова Г. У. О методических проблемах этнопсихологического исследования / Г. У. Солдатова. – Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 33-44.
16. Старовойтова Г. В. Некоторые методологические вопросы определения предметной области этнопсихологии / Г. В. Старовойтова // Социальная психология и общественная практика. – М.: Наука, 1985. – С. 127-138.
17. Суровцев Ю. И. Национальное своеобразие и национальный характер (Методологические заметки) / Ю. И. Суровцев // Интернациональное и национальное в литературах Востока: сб. статей / [под ред. И. С. Брагинского]. – М.: Наука, 1972. – С. 25-50.
18. Шихирев П. Н. Перспективы теоретического развития этнической психологии / П. Н. Шихирев // Этническая психология и общество. Материалы первой конференции секции этнической психологии при РПО. – М.: ИЭА РАН, 1997. – С. 11-17.

Надійшла до редколегії 05.10.11

А. Іващенко, асп.

ШЛЯХИ ВИВЧЕННЯ ШЛЮБНО-СІМЕЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: МОДЕЛЬ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ШЛЮБІ

В статті розглядаються проблеми, пов'язані з вивченням сім'ї. Здійснюється огляд декількох дисертаційних досліджень, спрямованих на вивчення сімейних взаємостосунків. Описується модель дослідження партнерської взаємодії у сім'ї.

The problems of studying family are considered in article. The review of the several dissertational researches directed on studying of a family is carried out. The model of research partnership in a family is described in article.

Сучасні умови життя, нестабільність соціально-політичних систем України, звичайно, мають вплив на всі сфери побуту людини. Складні соціальні процеси актуалізують зміни інституту сім'ї.

Численні дослідження показують, що всі сім'ї порізному протистоять життєвим труднощам. Для одних наслідком несприятливих впливів буде наростання сімейних проблем: підвищення конфліктності, зниження задоволеності сімейним життям, хвороби, розлучення тощо. Інші ж, навпаки, під впливом стресу збільшують свою згуртованість і множать зусилля для подолання кризи і збереження сім'ї. Зазначені процеси **актуалізують** вивчення проблематики сімейного життя, розробку нових моделей дослідження шлюбно-сімейних стосунків, які описують сучасне становище інституту сім'ї й спрямовані на визна-

чення факторів, що сприяють покращенню якості сімейних взаємостосунків та підвищують рівень шлюбної стабільності, рівень показників задоволеності шлюбом в обох членів з подружньої пари. **Метою** статті є вивчення існуючих соціально-психологічних моделей дослідження шлюбно-сімейної взаємодії та висвітлення моделі дослідження конструктивної партнерської взаємодії у шлюбі як форми взаємодії, що сприяє нормальному функціонуванню сім'ї (феномени нормального функціонування сім'ї та дисфункціональної сім'ї розглянуті у роботах Е. Г. Ейдемільера та В. В. Юстіцька). **Завдання**, які ми ставимо перед собою, – висвітлити проблеми дослідження шлюбно-сімейних стосунків; розглянути існуючі соціально-психологічні моделі дослідження сімейних стосунків; описати та обґрунтувати

запропоновану нами соціально-психологічну модель дослідження шлюбно-сімейної взаємодії.

Проблемами психології сім'ї, зокрема дослідженням емоційних зв'язків у сім'ї, рольової структури сім'ї, особливостей міжособистісних стосунків у сім'ї займалися такі науковці, як Т. В. Андрєєва, О. А. Карабанова, В. І. Зацепін, Л. М. Бучинська. Проблемою сімейного укладу, розподілу сімейних ролей, типів сімейної взаємодії займався В. Н. Дружинін. Фактори, соціальні та психолого-педагогічні, виникнення неблагополучних сімей – порушення міжособистісних сімейних стосунків, деформування ціннісних орієнтацій членів сім'ї, відчуження між батьками та дітьми – розглядаються у роботах Т. І. Шульги, А. Б. Федулової, І. Ф. Демет'євої. Проблеми сімейних криз детально розглядаються у роботах Н. І. Оліфірович, Т. А. Зінкевич-Кузьомкіної, Т. Ф. Веленти. Такі науковці як М. М. Обозов, А. Н. Обозова, Ю. Н. Олійник, Т. М. Трапезнікова пов'язують якість сімейних стосунків із сумісністю партнерів, В. А. Сисенко – із рівнем адаптації подружжя одне до одного та задоволеності потреб особистості у шлюбі, Т. І. Димнова – з наявністю позитивної моделі стосунків у батьківській сім'ї. Особливості психотерапевтичної роботи з сім'ями, сім'я як джерело психічної травматизації особистості, порушення функціонування сімей розглядають такі науковці, як О. С. Кочарян, М. Є. Жидко, Е. Г. Ейдемільер, В. В. Юстіцькіс та ін.

Предметом вивчення психології сім'ї є функціональна структура сім'ї, основні закономірності та динаміка її розвитку; розвиток особистості в сім'ї. Задачі, які постають у вивченні психології сім'ї, це: дослідження закономірностей та розвитку функціонально-рольової структури сім'ї на різних етапах її життєвого циклу; вивчення дошлюбного періоду, особливостей пошуку та вибору шлюбного партнера; вивчення психологічних особливостей подружніх стосунків; вивчення психологічних особливостей дитячо-батьківських стосунків; вивчення ролі сімейного виховання та розвитку дитини на різних вікових стадіях; вивчення ненормативних криз сім'ї та розробку стратегій їх подолання [2]. Складність вивчення та дослідження сім'ї, з якою зіштовхуються науковці, полягає у таких факторах: складність сім'ї як соціальної та психологічної системи (сім'я включає в себе велику кількість різноманітних відносин і взаємозв'язків, для формування яких мають значення особистісні прояви членів сім'ї, її соціальне оточення, звичаї, традиції, соціально-економічні умови тощо); відсутність єдиного підходу до проблем сім'ї, єдиного розуміння її сутності та структури (ще не розроблена загальна теорія, яка могла б стати основою для вивчення сім'ї, замість неї є значна кількість шкіл, течій і напрямів з різними підходами до проблем сімейної допомоги); предметом вивчення сімейної психології є та область соціального життя, яка схильна до впливу соціальних стереотипів і уявлень про яку формується під значним впливом повсякденного досвіду (кожна людина має свій власний сімейний досвід і часто виходить тільки з нього, намагаючись зрозуміти, що таке сімейні відносини взагалі); прихованість (інтимність) багатьох подій у сім'ї, а також їх значимість, відсутність чітких контурів [6].

Аналізуючи роботи вітчизняних науковців, нас зацікавили роботи, які спрямовані на дослідження особливостей шлюбно-сімейних стосунків, факторів, які впливають на стабільність та задоволеність шлюбом. Зокрема, це дисертаційне дослідження Н. Є. Хлопоніної, в якому розглядається вплив рольових очікувань подружжя на характер

сімейного спілкування, дослідження М. І. Мушкевич, в якому розглядається фактор впливу батьківської сім'ї на розвиток стосунків молодого подружжя, та ряд інших дисертаційних досліджень, які присвячені вивченню чинників сімейної дезадаптації, шлюбно-сімейної задоволеності, факторів нормального функціонування сім'ї.

У дисертаційному дослідженні на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук на тему "Вплив рольових очікувань подружжя на характер сімейного спілкування" Н. Є. Хлопоніна розглядає проблему рольових очікувань у шлюбі, їх узгодженість та їх вплив на характер сімейного спілкування. Н. Є. Хлопоніна у своїй роботі звертає увагу на феномен сімейного благополуччя як єдиного інтегрованого емпіричного показника; до нього вона включає такі показники: суб'єктивну задоволеність шлюбом, оцінки подружжям рівня конфліктності в сферах подружньої підтримки й емоційного комфорту. Дослідниця з'ясовує вплив показників сімейної рольової взаємодії, зокрема рольових очікувань, узгодженості сімейних цінностей, рольової адекватності подружжя, на показники сімейного благополуччя. Розглядає питання впливу соціально-економічних та демографічних характеристик сім'ї на показники сімейного благополуччя. В теоретичному аналізі автор звертається до такого поняття, як рольове очікування і розглядає його як компонент функціонально-рольової структури сім'ї; здійснює аналіз функцій сім'ї, які визначають основний зміст сукупності сімейних ролей, а також особливостей функціонально-рольового розподілу сучасної сім'ї. Автор визначає, що рольова структура сім'ї забезпечує ефективне її функціонування й задоволення потреб усіх її членів за умов рольової узгодженості – несперечливості сімейних ролей, які утворюють цілісну систему. У роботі піднімаються питання егалітарної та традиційної сім'ї, у зв'язку з чим автор бачить необхідність дослідження соціальних функцій подружжя та говорить про можливість виникнення труднощів функціонування сім'ї з причини різних орієнтацій щодо розподілу сімейних ролей (традиційні, егалітарні) у чоловіка та дружини. Н. Є. Хлопоніна детально характеризує два типи взаємодії у шлюбних стосунках – традиційний та егалітарний. Аналізуючи традиційну та егалітарну модель функціонально-рольового розподілу в сім'ї, автор схиляється до думки, що не слід вести мову про однозначну перевагу однієї моделі над іншою, тим більше, що зміни характеру розподілу ролей у сім'ї в процесі сімейного циклу є природними і сприяють успішній адаптації сім'ї до нових життєвих ситуацій. Для успішного сімейного життя більш важливим є збіг уявлень про рольову поведінку й рольові очікування подружжя в контексті прийнятої моделі. Н. Є. Хлопоніна виявляє властивості функціонально-рольового розподілу, які за певних обставин зумовлюють конфліктогенність сімейного життя. Емпіричне дослідження базується на вивченні таких параметрів подружньої взаємодії: об'єкт подружньої взаємодії (сімейні цінності, сімейні ролі, особливості рольового розподілу, узгодженість сімейних цінностей, рольова адекватність подружжя), умови сімейної взаємодії (узгодженість життєвих цінностей подружжя, рівень комунікативних умінь, оцінка подружжям рівня конфліктності), показники стабільності подружніх стосунків (задоволеність шлюбом, оцінка рівня конфліктності у сфері подружньої підтримки та емоційного комфорту), демографічні та соціально-економічні характеристики сім'ї (шлюбний стаж подружжя, наявність дітей, житлові умови сім'ї, матеріальний стан сім'ї, різниця подружжя за віком та за формальним рівнем освіти, професійна сфе-

ра). В результаті дослідження було доведено, що сімейні ролі очікування є компонентом сімейно-рольової взаємодії, яка є сукупністю установок, норм і зразків поведінки, що характеризують одних членів сім'ї в їхньому ставленні до інших її членів. Сімейні ролі очікування є похідними від моделей сімейно-рольового розподілу. Автор встановлює, що для успішності сімейного життя важливою є узгодженість уявлень про рольову поведінку й ролі очікування подружжя в контексті прийнятої моделі, а також гнучкість самої моделі, її здатність відповідати актуальним потребам життєдіяльності сім'ї. Рольові очікування подружжя виявляються у значущості для подружжя певних сфер сімейних цінностей. Узгодженість сфер значущості утворює загальну узгодженість сімейних цінностей подружжя. Відповідність рольових очікувань одного шлюбного партнера рольовим домаганням іншого визначаються як рольова адекватність подружжя. Оцінка подружжям рівня конфліктності в певній сфері сімейно-рольової взаємодії визначається в залежності від того, наскільки рольова поведінка шлюбного партнера співпадає з рольовими очікуваннями стосовно нього як виконавця певної сімейної ролі. Встановлено узгодженість (збіг) ступеня значущості для шлюбних партнерів кожної сфери сімейних цінностей. Узгодженість ступеня значущості в багатьох сферах сімейних цінностей виявляється у загальній ціннісній узгодженості подружжя. Для сім'ї з високою узгодженістю сімейних цінностей характерна висока рольова адекватність шлюбних партнерів, низький рівень конфліктності в сферах подружньої підтримки, емоційного комфорту, культури спілкування, а також висока задоволеність шлюбними стосунками. Узгодженість сімейно-рольової взаємодії виступає показником загальної узгодженості функціонально-рольової структури сім'ї. Для узгодженої пари характерна особлива спрямованість на партнера, яка виявляється у прагненні відповідати його очікуванням. Спрямованість на партнера виконує роль позитивного сімейного мотиватора, який виявляється у прагненні керуватися в сімейно-рольовій взаємодії інтересами шлюбного партнера, членів сім'ї та потребами сім'ї як цілого. Встановлено взаємозв'язок між оцінками шлюбними партнерами рівня конфліктності в кожній з досліджуваних сфер сімейно-рольової взаємодії. Взаємозв'язок сфер конфліктності свідчить про наявність кругової каузальності (причинності) сімейних конфліктів. Наявність конфлікту в одній із сфер сімейно-рольової взаємодії проектується подружжям на інші сфери та впливає на загальну оцінку рівня конфліктності в сім'ї і на задоволеність подружжя шлюбом. Найбільш конфліктогенними у сучасному подружжі виступають інтимно-сексуальна, господарсько-побутова, емоційно-терапевтична та сфера соціальної (професійної) активності подружжя [5].

Для нас дане дослідження є досить цікавим, оскільки його об'єктом виступають рольові очікування подружжя. У нашому майбутньому дослідженні ми звертаємо увагу на рольовий розподіл у сім'ї, узгодженість очікувань та домагань щодо розподілу ролей у сімейних стосунках і говоримо про те, що це є невід'ємним чинником, який передбачає формування конструктивного партнерської взаємодії у шлюбі. У вищезгаданому дослідженні Н. Є. Хлопоніної використовується досить широкий спектр показників, який демонструє важливість феномену узгодженості рольових очікувань у сімейних стосунках. Так само, як і у нашому майбутньому дослідженні, для Н. Є. Хлопоніної постає важливим момент виокремлення традиційного та егалітарного типів взаємодії у шлюбі, при цьому цей автор звертає увагу голо-

вним чином на перевагу у виборі власне партнерів шлюбної взаємодії. Проте для нас важливим є не тільки факт вибору та узгодженості рольових очікувань у сім'ї, ми маємо на меті виявити чинники, що сприяють формуванню вибору того чи іншого стилю взаємодії у сім'ї, та чинники, які погіршують або сприяють покращенню якості сімейного життя, які демонструють особистісну схильність до конструктивної партнерської взаємодії, або до іншого типу взаємодії у шлюбно-сімейних стосунках.

Також важливою, на наш погляд, є проблема впливу батьківської сім'ї на формування у молодих людей поглядів на сімейне життя, переваг у виборі типу шлюбної взаємодії, дисфункціональне або нормальне функціонування сім'ї. В майбутньому дослідженні ми звертаємо увагу на даний факт і маємо на меті простежити вплив типу взаємодії у батьківській сім'ї на вибір типу взаємодії у молодому подружжі.

Детально вплив батьківської сім'ї на становлення молодого подружжя прослідкувала М. І. Мушкевич у дисертаційній роботі на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук "Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на молоду подружжя". М. І. Мушкевич розглядає особливості функціонування молодої сім'ї та вплив на неї батьківської сім'ї, те, як формуються погляди молодого подружжя щодо сімейної взаємодії залежно від батьківської сім'ї. Автор розкриває структурно-функціональні характеристики батьківської сім'ї і молодого подружжя. Робота спрямована на виявлення впливу структурно-функціональних характеристик батьківської сім'ї на молоду подружжя, визначення ролі характерологічних та гендерних особливостей молодого подружжя у формуванні моделі сім'ї. М. І. Мушкевич розглядає концептуальні підходи до сім'ї як соціальної системи, особливості її життєдіяльності на різних стадіях, визначає специфіку становлення молодої сім'ї, аналізує наукові погляди і підходи до проблеми впливу батьківської сім'ї на функціонування молодого подружжя. Автор звертає увагу на механізми життєдіяльності сім'ї: функціонально-рольова поведінка; міжособистісна взаємодія; формування внутрішньосімейної інтеграції і психологічного клімату сім'ї; психологічна сумісність та задоволеність шлюбом, а також фактори, що їх зумовлюють. Визначає специфіку функціонування сім'ї на різних стадіях життєвого циклу та динаміку подружніх взаємин. Визначення структурно-функціональних характеристик молодого подружжя здійснювалося за 12 параметрами оцінки якості шлюбу, виділеними в ході теоретичного аналізу: лідерство, сімейні цінності, установки на шлюб та сім'ю, функціонально-рольова поведінка, сімейний сценарій, індивідуальні і сімейні межі, міжособистісна взаємодія, стратегія поведінки в конфлікті, емоційна сфера подружніх взаємин, характерологічні особливості подружжя, задоволеність шлюбом, сімейна адаптація. Параметрами дослідження виступали: сімейні цінності, установки на шлюб та сім'ю, функціонально-рольова поведінка, задоволеність шлюбом. Структурно-функціональні характеристики батьківської сім'ї вивчалися за ідентичними параметрами оцінки якості шлюбу та методиками дослідження через призму відповідей молодого подружжя. Автор розглядає основні емпіричні показники функціонування благополучного та проблемного молодих подружжів; проводить порівняльний аналіз структурно-функціональних характеристик молодої і батьківської сімей та визначає типологію шлюбів; з'ясовує динаміку функціонування молодого подружжя залежно від якісних показників партнерства та типу батьківських

сімей; виділяє фактори, що детермінують створення молодим подружжям моделі сім'ї, відмінної від батьківської. У процесі вивчення структурно-функціональних характеристик молодого сім'ї автор описує показники якості шлюбу, виявляє проблемні сфери та з'ясовує, під впливом яких чинників молода сім'я набуває дисфункціонального або функціонального розвитку. Автор зверталася до системного та динамічного підходів у дослідженні проблеми, що дозволило виявити вплив структурно-функціональних показників батьківської сім'ї на функціонування молодого подружжя та розробити програму корекції сімейних дисфункцій, зумовлених батьківською сім'єю. В результаті проведеного дослідження М. І. Мушкевич відзначає, що становлення молодого сім'ї зумовлюється типом батьківської сім'ї (функціональна, псевдофункціональна, дисфункціональна). Нею було виявлено, що подружжя із функціональних батьківських сімей формують ідентичну сімейну структуру; дисфункціональне молоде подружжя відтворює дисфункції батьківської сім'ї. Автор визначає п'ятипараметрові показники якості функціонування молодого подружжя, які моделюються із батьківської сім'ї: установки на шлюб та сім'ю, функціонально-рольова поведінка, міжособистісна взаємодія, сімейний сценарій, сімейна адаптація. Показано зростання цих показників у функціонального молодого подружжя і їх зниження у дисфункціонального. Експериментально обґрунтовано, що модель батьківської сім'ї починає діяти на третьому-п'ятому році сімейного життя. Доведено, що на п'ятому році подружнього стажу формується стійка сімейна структура. Проведення перехресного розподілу шлюбних діад залежно від типології батьківської сім'ї дозволило виділити десять груп молодого партнерства і оцінити тип їх функціонування. Якісний аналіз успішності взаємин молодого подружжя залежно від типів батьківських сімей дав можливість автору описати особливості сімейної взаємодії. М. І. Мушкевич визначає поліваріативну регуляцію типів молодого подружжя залежно від типології батьківських сімей, яка створює відмінності у формуванні якості шлюбу. Поєднання партнерів із дисфункціональних, псевдофункціональних батьківських сімей та тих, хто виховувався поза сім'єю, не завжди зумовлює виникнення сімейних дисфункцій. У роботі визначаються фактори, які детермінують формування молодим подружжям моделі сім'ї, відмінної від батьківської – це характерологічні особливості (емоційна стійкість, відповідальність, особистісна зрілість, соціальна сміливість, емпатійність, гнучкість, самостійність, високий самоконтроль), просімейна мотивація, диференціація індивідуальних та сімейних меж, сімейний сценарій подружжя; у процесі формування власної функціональної моделі шлюбу особистість, асимілюючи дисфункції батьківської сім'ї, створює відмінні від батьків соціальні і моральні критерії сімейного життя, відповідно до яких вона виносить судження і керує власною поведінкою, формує інтегрований сімейний сценарій, не відтворюючи дисфункцій батьківської системи. У дослідженні не було виявлено тенденції відтворення молодого сім'єю складу батьківської сім'ї, з'ясовано специфіку функціонування молодого подружжя із неповних сімей та тих, хто виховувався поза сім'єю. М. І. Мушкевич встановлює, що функціональність подружжя із неповних сімей визначається типом батьківської сім'ї, стосунками з батьками і ставленням до них, характером статеврольової ідентифікації. Автор вказує на таке: якість шлюбу партнерів, вихованих поза сім'єю, залежить від набутого соціального досвіду, особливостей

гендерної взаємодії, сформованого образу сім'ї та партнера. На основі проведеного дослідження автором було запропоновано ряд позицій, за якими може бути розроблена програма психологічної корекції дисфункцій молодого подружжя, зумовлених батьківською сім'єю, та визначені фактори, на які має бути спрямована корекція [3].

Проведене М. І. Мушкевич дослідження підтверджує те, що становлення молодого сім'ї та вибір типу взаємодії молодим подружжям залежить від батьківської сім'ї. Даний факт ми будемо розглядати у нашому дослідженні як один із чинників вибору конструктивного партнерства молодого паром.

В основу нашого майбутнього дослідження партнерських стосунків у сім'ях з різним типом сімейної взаємодії покладена диспозиційна концепція, запропонована В. А. Ядовим. В статті "Про диспозиційну регуляцію соціальної поведінки особистості" В. А. Ядов пропонує ієрархію диспозицій особистості, де диспозицію розуміє як схильність особистості. Автор в диспозиційній системі особистості виділяє чотири рівні: елементарні фіксовані установки (формуються на основі вітальних потреб та елементарних ситуацій); соціально-фіксовані установки – система соціальних установок, які формуються залежно від соціальних ситуацій та соціальних потреб і мають три компоненти: емоційний, когнітивний та поведінковий; загальна спрямованість інтересів особистості в ту чи іншу сферу соціального життя, тут формуються базові соціальні установки; система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності та засоби досягнення цих цілей, які детерміновані загальними соціальними умовами життя даного індивіда [1].

Отже, посилаючись на дану концепцію, ми пропонуємо нашу модель емпіричного дослідження. Кожному із типів подружньої взаємодії (авторитарний, дітоцентричний, демократичний) притаманна соціальна взаємодія, відповідно кожен із шлюбної пари виступає шлюбним партнером; отже, ми можемо говорити про партнерську взаємодію у шлюбно-сімейних стосунках. Метою нашого емпіричного дослідження постає вивчення конструктивного партнерської взаємодії у різних типах подружніх пар. Посилаючись на роботи Е. Г. Ейдемільера та В. В. Юстіцкіса, ми беремо до уваги поняття нормально функціонуючих та дисфункціональних сімей. Автори визначають, що нормально функціонуюча сім'я – це сім'я, яка відповідально і диференційовано виконує свої функції, внаслідок чого задовольняється потреба у рості та змінах як сім'ї в цілому, так і кожного з її членів. Норми, якими користуються ці сім'ї, або запозичені, або створені самостійно, а їхнє використання дозволяє усім членам сім'ї задовольняти свої базові потреби. Також виділяються критерії нормально функціонуючої сім'ї: толерантність членів сім'ї, повага один до одного, бажання бути разом, збіг інтересів та ціннісних орієнтацій, вміння вести переговори стосовно всіх аспектів сумісного життя. Дисфункціональними сім'ями автори вважають сім'ї, члени яких нездатні задовольняти потреби один одного в особистому та духовному зростанні. Причинами дисфункціональності сім'ї виступають такі: помилковий вибір партнера, незавершені стосунки з батьками (у вирішенні власних проблем партнери звертаються не один до одного, а до батьків), втрата ілюзій, переживання розгубленості, подружня зрада та загроза розлучення, співжиття, як намагання уникнути відповідальності [6]. Орієнтуючись на визначення нормально-функціонуючої сім'ї та дисфункціональної сім'ї, ми маємо на меті визначити дві групи сімей, які будуть відповідати даним критеріям. На дано-

му етапі головним для нас є виокремлення конструктивних та деструктивних сімей, а подальша робота полягає у дослідженні та порівнянні особливостей партнерської взаємодії у різних типах подружніх пар.

Слідуючи диспозиційній концепції В. А. Ядова, ми на першому рівні ціннісних орієнтацій особистості визначаємо конструктивну партнерську взаємодію у шлюбі. Під конструктивною партнерською взаємодією, проаналізувавши ряд літературних джерел, ми розуміємо високий рівень узгодженості очікувань та домагань партнерів у шлюбі, узгодженість у розподілі ролей та обов'язків, узгодженість в установках щодо сімейних стосунків, стремління до кооперації у стосунках. Зворотними варіантами конструктивній партнерській взаємодії можуть бути такі типи взаємодії: конкуренція, залежність, підкорення, конфронтація. На другому рівні соціально-фіксованих установок та загальної спрямованості інтересів особистості ми вивчаємо рівень соціально-психологічної компетентності кожного із шлюбних партнерів: емоційну сферу особистості, самоактуалізованість особистості, вміння цілісно сприймати картину свого життя, здатність до усвідомлення власних потреб та засоби їх реалізації. На третьому рівні смислових установок ми досліджуємо безпосередньо міжособистісні стосунки подружньої пари: міжособистісну взаємодію у парі, рівень комунікативної компетентності, стратегії поведінки у конфлікті, рівень відвертості у стосунках та емоційну сферу взаємодії партнерів.

В результаті реалізації такої моделі ми маємо на меті порівняти між собою сім'ї з різним типом взаємодії, виокремити характерні чинники підтримки конструктивної партнерської взаємодії у шлюбі як форми взаємодії у шлюбних стосунках. Відповідно до нашої моделі дослідження ми маємо на меті розробити тренінгову програму, що буде складатися з кількох модулів, спрямованих на формування соціально-психологічних навиків особистості та підвищення її соціально-психологічної компетентності. Тренінгова програма передбачатиме діагностику,

формування ціннісних орієнтацій особистості, формування навичок особистісного пізнання та розвитку, формування навичок налагодження теплих соціальних контактів, та узагальнюючий, інтеграційний модуль.

Дослідження буде проводитись на молодих парах, які проживають у зареєстрованому шлюбі або спільно проживають без реєстрації стосунків від 6 місяців до 5 років. При дослідженні будуть враховуватись такі фактори: наявність дітей та їх вік, вік респондентів, рівень та направленість освіти кожного з подружньої пари.

Висновки. Отже, складність вивчення та дослідження психології сімейних стосунків полягає у закритості сімейної системи, прихованості багатьох подій у сім'ї, їхній значимості для дослідника. Для того, щоб розширити та поглибити знання щодо сімейної психології, науковці проводять комплексні тривалі дослідження з урахуванням багатьох соціальних та психологічних факторів. Детально розглянувши дві моделі вивчення сім'ї, ми пропонуємо власну модель дослідження якості сімейних стосунків, яка передбачає розробку тренінгової програми підвищення рівня соціально-психологічної компетентності молоді (що сприятиме покращенню якості міжособистісних стосунків).

1. Белинская Е. П. Социальная психология: Хрестоматия : Учебное пособие для студентов вузов / Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 475 с.
2. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие / О. А. Карабанова. — М.: Гардарики, 2008. — 320 с.
3. Мушкевич М. І. Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на молоде подружжя: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна психологія" / М. І. Мушкевич. — Рівне, 2002. — 20 с.
4. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. — СПб.: Речь, 2008. — 360 с.
5. Хлопоніна Н. С. Вплив ролевих очікувань подружжя на характер сімейного спілкування: дис. кандидата псих. наук : 19.00.05 / Наталія Євгенівна Хлопоніна. — Київ, 2007.
6. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 3-е / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. — СПб.: Речь, 2007. — 352 с.

Надійшла до редколегії 07.10.11

Т. Кириленко, канд. психол. наук, доц., Н. Водоп'янова, канд. психол. наук, доц.

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЯКІСТЮ ЖИТТЯ ЯК ФАКТОР ЗНИЖЕННЯ РИЗИКУ СИНДРОМУ ВИГОРАННЯ

Стаття містить результати теоретичного та емпіричного дослідження причин і наслідків синдрому вигорання. Констатується, що синдром вигорання є як причиною так і наслідком незадоволеності якістю життя, втратою смислів і значимості професійної діяльності. Незадоволеність якістю життя, самореалізацією "запускають" процес психологічного відчуження від себе, від інших людей і від результатів власної праці, посилюючи негативні переживання мотиваційного та емоційного виснаження. Підкреслюється важливість екзистенціально-гуманістичного підходу до надання допомоги особам з ознаками вигорання.

The article contains the results of theoretical and empirical study of reasons and consequences of burnout syndrome. Dissatisfaction of life quality and self-actualization "start" the process of psychological alienation from itself, from other people and from the results of personal work, making stronger negative experiences of motivational and emotional exhaustion. They underlined the importance of existential-humanistic approach to rendering assistance for persons with signs of a burnout syndrome.

Актуальність даного дослідження визначається важливістю проблеми збереження професійного здоров'я та ефективності трудової діяльності спеціалістів різних професій, і, зокрема, спеціалістів соціономічних — "суб'єкт-об'єктних" професій. В період бурхливих соціально-економічних перетворень, що супроводжуються соціальними і професійними стресами, психічне благополуччя працюючого населення є важливою проблемою в масштабах державної кадрової політики. Особливе місце в її рішенні займає теорія і практика психологічної науки. Результати багатьох досліджень з психології праці, соціальної психології, психології професійного здоров'я свідчать,

що праця може як сприяти особистісному розвитку спеціаліста, так і здійснювати руйнівний вплив на нього. В зв'язку з цим, однією із задач збереження надійності і працездатності працюючих виступає вияв та зниження негативних наслідків взаємодії людини та професії.

Одним із наслідків трудової діяльності є синдром професійного вигорання, що проявляється в негативних переживаннях працівників стосовно самих себе, процесу та результатів праці, ділових стосунків, переживанні особистісного неблагополуччя.

Синдром вигорання є формою психологічної дезадаптації, його прояви характеризуються фізичним та

психічним виснаженням, втратою трудової мотивації або ж емоційно-ціннісного ставлення до професії [Maslach, Leiter, 1997; Schaufeli, Dierendonck, 1996; Водоп'янова, 2000; Величковська, 2004; Лук'янов, 2007; Орел, 2001, 2005 та ін.]. Науково-прикладна актуальність проблеми професійного вигорання визначається широким розповсюдженням даного феномену серед спеціалістів незалежно від віку та стажу роботи.

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що в проблемному полі синдрому вигорання мають місце багато "білих плям", пов'язаних з причинами його розвитку та також з психотехнологіями і подоланням такої особистісної дисфункції.

На думку багатьох дослідників, "вигорання" є психологічним дезадаптаційним синдромом, в крайньому виразі якого присутні психосоматичні порушення або загострення соматичних захворювань [Dierendonck, Schaufeli, Sixma, 1994]. Негативний вплив психічного вигорання на стан здоров'я вчені пояснюють порушенням регуляції в структурі особистісного функціонування. Згідно результатів досліджень В. Є. Орел, порушення функціонування відбувається на різних рівнях психічної регуляції. Професійне вигорання включає в себе симптомокомплекс емоційних, мотиваційно-установочних та ціннісно-сміслових особистісних дисфункцій [Орел, 2001, 2005].

Дослідники відмічають зв'язок синдрому вигорання з синдромом хронічної втоми [Бодров, 2009], зі зниженням якості, продуктивності і смислу професійної діяльності [Водоп'янова, 2010]. Встановлено, що психічне вигорання негативно впливає не тільки на ефективність професійної діяльності людини, але й на інші сфери її життя. Зокрема, психічне вигорання проявляється у втраті цікавості і цінності власного життя – психологічному відчуженні [Водоп'янова, 2010]. Поряд з цим простежується зв'язок між "вигоранням" і неконструктивними моделями волаючої поведінки в професійно складних ситуаціях, що поглиблює особистісні деформації [Форманюк, 1994; Орел, 2001; Старченкова, 2008]. Психічне вигорання частіше виникає у спеціалістів "допомогаючих" та "обслуговуючих" професій системи "людина-людина" і пов'язується з професійним стресом [Водоп'янова зі співавт., 1997].

В зарубіжних та вітчизняних дослідженнях [Kondo, 1991; Гришина, 1997; Кириленко, 2004, 2006 та ін.] виявлено складну взаємообумовленість "вигорання" з особистісними, професійно-рольовими та організаційними факторами. На думку Н. В. Гришиної, сучасне вивчення синдрому вигорання вимагає відмову від його вузького трактування як різновиду професійного стресу "допомогаючих" професій і передбачає звернення до екзистенційного аналізу. Існують підстави для думки, що "вигорання" скоріше за все, пов'язане з незадоволеністю в самореалізації особистості в міжособистісних стосунках в найрізноманітніших життєвих і професійних ситуаціях [Гришина, 1997].

Можна припуститися думки, що неконструктивне подолання професійних і організаційних стресогенних ситуацій виступає в якості первинних перешкод для самореалізації особистості. У випадку успішного подолання цих труднощів, на стадії первинної і подальшої професіоналізації, становлення особистості професіонала йде прогресивним шляхом і синдром вигорання не розвивається. Особистісне зростання і професійний розвиток сприяють накопиченню психологічних ресурсів, в тому числі когнітивних, таких як розуміння смислів власної професійної діяльності, знаходження екзистенційної "привабливості" у своїй праці, своєї ролі та місця в суспільстві, смислу життя в цілому. У випадку неконструктивних стратегій подолання життєвих і про-

фесійних труднощів або об'єктивних несприятливих умов для самореалізації, суб'єкт праці не отримує зовнішнього (соціального) і внутрішнього (суб'єктивного) підтвердження важливості і доцільності своєї діяльності. Внаслідок цього відбувається деформація професійної мотивації, втрата смислів, активної діяльності, що призводить до регресивного шляху професійного розвитку, для якого характерна наявність стагнації або зниження рівня професійних інтенцій. Праця без задоволення, "вимушена", є і причиною і наслідком синдрому вигорання.

На сучасному етапі досліджень проблеми виділяються такі сфери особистісних дисфункцій, характерних для синдрому вигорання.

1. Емоційне виснаження: знижений емоційний фон, відсутність "свіжих" почуттів чи емоційний дефіцит, емоційна відгородженість в ситуаціях міжособистісного спілкування, швидке емоційне перенасичення, депресивний настрій.

2. Делерсоналізація: перенасичення робочими комунікаціями, незадоволеність іншими, знеособлене – суб'єкт–об'єктне ставлення до реципієнтів; емоційна відгородженість в ситуаціях професійного спілкування.

3. Редукція особистісних досягнень і обов'язків: зниження активності трудової мотивації, неадекватна самооцінка власних результатів діяльності, погіршення ставлення до самоефективності, зниження особистої відповідальності за результати колективної діяльності тощо.

4. Психологічне відчуження: втрата смислів трудової активності і професійної ідентичності, втрата чи зниження особистісної значимості професійної діяльності і результатів власної праці, порушення зв'язності смислів минулого, теперішнього та майбутнього життя, порушення в сфері самоідентичності.

5. Психосоматичні та психовегетативні порушення: погіршення психофізичного самопочуття, головні болі, порушення сну та ін.

Ми передбачаємо, що точкою біфуркації, після якої починається регресивний розвиток професіонала, виступає втрата смислоутворюючої мотивації і заміна її на зовнішню стимулюючу мотивацію (гроші, статус, влада і т. п.). Втрата сенсу професійної діяльності веде до спаду її ефективності і задоволеності нею. Складні ситуації міжособистісного спілкування в трудовому або в суспільному житті сприймаються як перешкоди для здійснення життєвих чи кар'єрних планів, що збільшує ризик розвитку синдрому вигорання. В першу чергу, це виникає в тих випадках, коли із складних (стресогенних) ситуацій не дістається, не формується новий досвід, не актуалізуються особистісні ресурси (когнітивні, інтенційні, мотиваційно-вольові, емоційні, поведінкові та ін.). І навпаки, коли внаслідок життєвих і професійних стресів активізується особистісний потенціал і конструктивні стратегії подолання (копінг-стратегії), синдром вигорання не виникає.

Дані припущення лягли в основу *гіпотези дослідження*: причинами та наслідками синдрому "вигорання" виступають такі екзистенційні фактори як нереалізовані очікування, незадоволеність самоактуалізацією та якістю життя [Водоп'янова, Густелєва, 2010]. Передбачалось, що професійному вигоранню сприяють переживання втрати особистих ресурсів та незадоволеності якістю життя.

Поняття "якість життя" використовується в психології для визначення психічного (душевного) благополуччя як суб'єктивна складова задоволеності особистим життям. Якість життя розглядається як певний індикатор психічного здоров'я особистості та задоволеності самореалізацією.

Мета дослідження: вивчення взаємозв'язку показників професійного вигорання з суб'єктивною оцінкою особистих ресурсів і задоволеністю якістю життя.

Завдання емпіричного дослідження.

1. Показати зв'язок професійного вигорання з особливостями особистих ресурсів людини.

2. Визначити особливості зв'язку вигорання з якістю життя як індикатором задоволеності самореалізацією.

Методи дослідження. Для оцінки якості життя використовувався адаптований нами варіант методики Еліота [Еліот, 1996], що базується на екзистенційному підході до життєвих стресів. Методика дозволяє отримати 9 показників задоволеності в таких сферах життя: робота, особисті життєві успіхи, стан здоров'я, стосунки з близькими, настрій, душевний комфорт, самоконтроль, соціальна підтримка, спілкування в професійній сфері. Задоволеність в кожній сфері оцінюється за 10-бальною біполярною шкалою. Загальний індекс якості життя (ЯЖ) підраховується як середнє значення балів за всіма субшкалами [Водоп'янова, 2005].

Для оцінки синдрому вигорання використовувався опитувальник "Професійне вигорання" [Водоп'янова, Старченкова, 2005]. Оцінювались такі показники: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень – "само ефективність".

Для оцінки міри позитивного функціонування особистості використовувалась "Шкала психологічного благополуччя" (ШПБ) – адаптований російськомовний варіант опитувальника К. Рифф [Шевеленкова, Фесенко, 2005]. Підраховувався інтегральний показник актуального психічного благополуччя, що інтерпретується авторами як переживання самоставлення особистості і відображає

міру реалізованості в індивідуальному бутті основних компонентів позитивного функціонування особистості, міру її задоволеності своїм становленням. Показник характеризує міру спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування (особистісного росту, самоприйняття, управління середовищем, автономії, мети в житті, позитивних стосунків з оточуючими), а також міру реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям.

Для визначення суб'єктивної складової особистих смислів і ресурсів було використано авторський Опитувальник втрат і надбання ресурсів (ОВН) [Водоп'янова, 2008]. Підраховувались три показники – показник "персональних надбань", показник "персональних втрат" та загальний індекс "ресурсності" (ІР) як частка від ділення суми балів "персональних надбань" на суму балів "персональних втрат" за період професійної діяльності. Чим більше значення ІР, тим більш усвідомлене ресурсозабезпечення професійної діяльності – показник збалансованості розчарувань, втрат та досягнень, надбань за період своєї роботи.

Вибірка. В дослідженні взяли участь 120 жінок, працюючих в сфері обслуговування – сервісних професіях, де найбільша ймовірність виникнення "вигорання". Середній вік – 32 роки.

Результати дослідження. Отримані результати свідчать про наявність достовірних зв'язків між показниками задоволеності якістю життя і показниками вигорання. Результати кореляційного аналізу представлені в табл. 1.

Таблиця 1. Кореляційні зв'язки показників "вигорання" і задоволеності якістю життя

Показники якості життя	Субшкали професійного вигорання		
	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція персональних досягнень і обов'язків (самоефективність)
Індекс психологічного благополуччя (Рифф)	-.56**	-.49*	.63**
Задоволеність роботою		-.41*	.44*
Задоволеність особистими успіхами в житті			.31*
Задоволеність здоров'ям	-.32*	-.42*	.39*
Задоволеність відносинами з близькими			.38*
Задоволеність настроєм і душевним комфортом	-.45*	-.39*	.39*
Задоволеність самоконтролем			.40*
Загальний індекс ЯЖ		-.40*	.44*
Індекс "персональних надбань"		-.33	-.49*
Індекс "персональних втрат"	.31*	.54**	
Індекс ресурсності	-.51**	-.47*	.59**

Примітка. ** значимі кореляції на рівні $p < 0,01$.

* значимі кореляції на рівні $p < 0,05$.

Високим значенням субшкали самоефективності відповідає низька вираженість вигорання (зворотня шкала)

Як бачимо, найвищий показник взаємозв'язку (0,63) спостерігається між показниками якістю життя та субшкалою "Самоефективність", що підтверджує гіпотезу про суттєву роль самореалізації в протидії синдрому вигорання. Загальний індекс задоволеності якістю життя корелює з деперсоналізацією та також "самоефективністю" і не має зв'язку з емоційним виснаженням. Водночас, емоційне виснаження має значимий кореляційний зв'язок лише з показниками задоволеності здоров'ям, настроєм та душевним комфортом. Вочевидь, емоційне виснаження відображає енергетичну змінну душевного благополуччя. Зна-

чимі зв'язки були отримані між індексом психологічного благополуччя за методикою Т. Д. Шевеленкової і П. П. Фесенко та трьома субфакторами вигорання, а саме: переживанню психічного благополуччя відповідає низька вираженість усіх трьох субфакторів вигорання.

Щодо зв'язку показників професійних смислів і ресурсів з субфакторами вигорання, то показано, що чим більш усвідомлене ресурсозабезпечення, тим менш виражені переживання емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції власних досягнень. В контексті уявлень про суб'єкта діяльності отримані результати свідчать про те, що чим вище когнітивно-сміслова активність – суб'єктна усвідомленість смислів і ресурсів

професійної діяльності, тим менше ризик розвитку негативних процесів вигорання.

Різні кореляційні зв'язки з показниками вигорання мають усі параметри якості життя. Проте, найбільша кількість кореляційних зв'язків – дев'ять – знайдено між параметрами якості життя і редукцією особистих досягнень (самоефективністю). Наступний показник вигорання за кількістю зв'язків (7) з якістю життя (ЯЖ) – деперсоналізація, до того ж, цей зв'язок найбільш виражений на рівні значимості 0,01 з таким параметром ЯЖ як індекс персональних втрат. Показник емоційного виснаження має зв'язок з чотирма параметрами ЯЖ (психологічне благополуччя, задоволеність здоров'ям, настроєм, душевним комфортом). Найбільш виражений зв'язок з індексом психологічного благополуччя за методикою Ріффа.

Отримані зв'язки свідчать про існування негативної кореляції між професійним вигоранням і суб'єктивним благополуччям та про відсутність зв'язку між показниками професійного вигорання (емоційне виснаження і деперсоналізація) і задоволеністю стосунками з близькими, задоволеністю самоконтролем, особистими успіхами. Тобто, можна припустити, що саме ці параметри якості життя можуть протистояти професійному вигоранню. Задоволеність самоактуалізацією в професійній діяльності (показник "Задоволеність роботою") сприяє зменшенню деперсоналізації і редукції самоефективності. Задоволеність особистими успіхами, стосунки з близькими підсилюють впевненість і відчуття професійної самоефективності.

Цікавими для аналізу є зв'язки вигорання з індексом персональних "втрат" і "надбань". Індекс "персональних втрат" позитивно корелює з емоційним виснаженням і деперсоналізацією. Можна припустити, що ці показники опосередковують суб'єктивне переживання персональних втрат або переживання неуспіху в ході життєвих і професійних стресових ситуацій.

На закінчення, на основі отриманих результатів і проведеного аналізу, можна виявити такі аспекти зв'язку вигорання з особливостями особистих ресурсів працюючих та рівнем їхньої задоволеності самореалізацією, які свідчать на користь розгляду задоволеності якістю життя для зниження ризику "вигорання".

1. Стосовно особистих ресурсів у виникненні вигорання показано, що індекс "персональних надбань" негативно пов'язаний з деперсоналізацією і редукцією самоефективності. Чим більш виражене "вигорання" за даними параметрами, тим меншою є задоволеність особистими "надбаннями" (переживання успіху в самих різних сферах життя) або самореалізацією на життєвому шляху. Враховуючи, що обидва параметри "вигорання" – деперсоналізація і редукція персональних досягнень – характеризують мотиваційно-установочну деформацію системи ставлення до себе, до інших, можна констатувати зміну "Я-концепції" у випадку розвитку синдрому вигорання. Якщо "вигорання" зачіпає "Я-концепцію", то відбувається зниження задоволеності персональних надбань, можливо збільшення фрустрованості. У випадку конструктивної самореалізації – актуалізації особистих можливостей, особистого потенціалу – розширюється простір позитивних уявлень людини про саму себе. Це сприймається як особисто значимі надбання – "особисті успіхи", – що, звісно, може приводити до зниження напруженості, і протидіяти "вигоранню" в емоційно і когнітивно складних ситуаціях міжособистісного спілкування. В контексті ресурсної концепції подолання складних ситуацій, ті риси особистості, які сприяють розширенню персонального і соціального-психологічного простору та задоволеності життям (переживання успіху, задоволеність якістю життя), можна

розглядати як внутрішні ресурси особистості для подолання психологічних стресів і протидії "вигоранню".

2. У випадку емоційного виснаження і деперсоналізації підсилюється суб'єктивна незадоволеність життям. Також посилюється психологічне відчуження, що поглиблює негативні переживання особистісного дискомфорту. Зниження рівня системи ставлень особистості до себе та інших, її "збіднення", а отже, можна сказати, редукція "Я-концепції", пов'язана з незадоволеністю персональними надбаннями – самореалізацією. Незадоволеність особистими досягненнями може виступати як причиною, так і наслідком незадоволеності самореалізацією.

Отже, ми допускаємо, що синдром вигорання може бути як причиною, так і наслідком незадоволеності якістю життя, втратою смислів і значимості професійної діяльності. Незадоволеність якістю життя і самореалізацією, вочевидь, немовби "запускають" процес психологічного відчуження від себе, від інших людей і від результатів власної праці, підсилюючи негативні переживання мотиваційного і емоційного виснаження.

3. Отримані результати підтверджують точку зору, згідно якої "вигорання" недостатньо розглядати лише як наслідок професійних стресів. Виникнення "вигорання" не пов'язується однозначно з тими чи іншими особистими чи ситуаційними факторами. Скоріше, воно є результатом складної взаємодії особистісних особливостей людини, ситуації, її міжособистісних відносин в професійній діяльності і сімейному житті, а також переживань успіху – особистих надбань і втрат. Особливе значення має "баланс" задоволеності – переживання успіху як в професійному, так і в особистому житті. Тобто, "вигорання" виникає в результаті кумулятивного впливу множинних зовнішніх (професійних) та внутрішніх (екзистенційних) стрес-факторів.

Визнання екзистенційного аспекту професійного "вигорання" підкреслює необхідність перегляду розповсюджених підходів до надання допомоги особам, які переживають "вигорання", а саме, зміщення фокусу уваги від комунікативно-поведінкового аспекту до екзистенційно-гуманістичного.

Взаємозв'язок "вигорання", задоволеності якістю життя, переживання персональних досягнень і втрат є складною динамічною системою. Самореалізація суб'єктивно оцінюється людиною як особистісно-значимі надбання – успіх самоздійснення, що сприяє задоволеності якістю життя і захисту від "вигорання". Переживання успіху як певний етапний результат самореалізації за механізмом зворотного зв'язку перетворюється в ключовий фактор, що підтримує та стимулює мотивацію саморозвитку і, як наслідок, сприяє адаптації до нових життєвих змін і до стрес-ситуації в тому числі.

Переживання задоволеності якістю життя та особисті успіхи ведуть до розкриття емоційного потенціалу, до емоційного та мотиваційного оновлення душевного потенціалу особистості, до подолання синдрому вигорання, зниження ризику його виникнення та ймовірності психотравмування особистості, що може виступати перспективою подальших досліджень.

1. Водопьянова Н. Е. Занятие 21. Оценка удовлетворенности качеством жизни / Н. Е. Водопьянова // Практикум по психологии здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2005. – С. 148–156..
2. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. университета, 2010. – 287 с.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. Психологический практикум / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2008. – 430 с. – С. 304–309.
4. Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н. В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 1 / Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб., 1997. – С. 143–156.

5. Кириленко Т. С. Пошук гармонії. Емоційні переживання та стани особистості: Монографія / Т. С. Кириленко. – К.: КНУ. – 2004. – с. 100.
6. Орел В. Е. Феномен "выгорания" в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
7. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
8. Maslach C. The truth about burn-

out: How organizations cause personal stress and what to do about it / C. Maslach, M. P. Leiter. – San Francisco, 1997.
9. Schaufeli W. B. A cautionary note about the cross-national and clinical validity of cut-off points for the Maslach burnout inventory / W. B. Schaufeli, D. V. Dierendonck // Psychological reports. – 1995. – № 76. – P. 1083–1090.

Надійшла до редколегії 09.10.11

Е. Крайніков, канд. психол. наук, доц.

МЕДИЦИНА АНТИСТАРІННЯ ЯК ІЛЮЗІЯ ПОРЯТКУ ВІД СМЕРТІ: СПРОБА ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

У статті представлений огляд історії виникнення та сучасного стану медицини антистаріння. Робиться спроба проаналізувати психологічні чинники, що обумовлюють феномен медицини антистаріння як такий. Робиться висновок про те, що основою бурхливого розвитку медицини антистаріння є страх старіння та смерті сучасної людини та їхнє неприйняття нею на психологічному рівні.

The paper presents an overview of the history and current state of medical anti-aging. Attempt to analyze the psychological factors that lead to the phenomenon of anti-aging medicine as such. It is concluded that the basis for rapid development of anti-aging medicine is the fear of aging and death of modern man, and his rejection of them on the psychological level.

Сучасне суспільство характеризується культом краси, молодості, здоров'я і успіху. Ці чесноти пропагуються різноманітними медіа й наразі прийняті усіма верствами суспільства. Як наслідок, формується суспільне неприйняття старості та старіння в цілому. Стереотипи та забобони, пов'язані із негативним ставленням до старості та осіб старших вікових груп, отримали назву ейджизму. Різновидом останнього можна вважати неприйняття старості як такої та наполегливі спроби віднайти сучасний аналог філософського каміння алхіміків, який був би здатний призупиняти процеси старіння та омолоджувати організм.

Саме такі сподівання покладаються на медицину антистаріння – сучасну клінічну медичну спеціалізацію, що базується на застосуванні найновіших наукових та медичних технологій для раннього виявлення, запобігання, лікування та відновлення пов'язаних із віком дисфункцій, розладів та хвороб.

У 1993 р. група вчених – дослідників вікових ефектів – зібралася в Чикаго (США) для обговорення перспектив створення організації, члени якої поділяли б погляди на старіння як на хворобу, що потребує постійного спостереження та інтенсивного лікування. За підсумками зборів була утворена Американська академія медицини антистаріння (American Academy of Anti-Aging Medicine – A4M), члени якої провели у 1994 р. перший симпозіум із проблем анти старіння [8]. У 1997 р. налічувалося вже 7000 членів Академії, тому її керівництво провело першу атестацію в галузі антистаріння, за результатами якої провідні медики, розробники цієї проблеми, отримали офіційний статус фахівців з медицини антистаріння. На сьогоднішній день налічується велика кількість організацій подібного плану: Британське товариство медицини антистаріння (British society of anti-ageing medicine – BSAAM), Європейська асоціація медицини антистаріння (European society of anti-aging medicine – ESAAM), Ізраїльська академія протидії старінню (Israel academy of anti-aging), і навіть Міжнародна асоціація медицини антистаріння України (МАМАСУ). Щоправда, відомостей про діяльність останньої нам знайти не вдалося.

Медицина антистаріння має на меті збільшення тривалості активного життя; збереження молодості зовнішності, енергійності, сексуальності, бажань та оптимізму; відновлення функціонального стану організму до рівня, що відповідає оптимальному функціональному стану людини у пік її активності (30 років для чоловіків та 25 років для жінок). На сьогодні організації такого плану об'єднують десятки тисяч фахівців, які поділяють думку про те, що процес старіння може бути уповільнений і навіть зупинений. Вельми показовими у цьому плані є розроблені гуру сучасної медицини антистаріння – англійським геронтологом Обрі ді Грессом

(нар. 1963) – концепція другої космічної швидкості та стратегія досягнення нехтуваного старіння інженерними методами.

Згідно з концепцією другої космічної швидкості, технології удосконалюються швидше, ніж в організмі накопичуються пошкодження, що асоціюються із старінням. Тому, як тільки стане доступною перше покоління технологій терапії старіння, людство отримає 20–30 додаткових років здорового життя, а за цей час поступ науки ще пришвидшиться; таким чином поступово відвоюючи роки життя, можна буде досягти потенційного безсмертя. Такі міркування є основою стратегії досягнення нехтуваного старіння інженерними методами (Strategies for Engineered Negligible Senescence – SENS) – міжнародного проекту, метою якого є створення доступної для кожної людини технології, за допомогою якої можливо відновлювати організм до будь-якої міри омолодження і підтримувати його в такому стані протягом будь-якого часу. Іншими словами, навіть не знаючи фундаментальних причин старіння, вважається можливим розірвати ланцюжки його процесів у слабких ланках – там, де сучасна наука в змозі це зробити.

Ще більш одіозними виглядають засадничі положення Міжнародного трансгуманістичного руху іморталістів "Безсмертя" – нового духовного напрямку у сучасному трансгуманізмі, ініціатором та засновником якого є російський майстер йоги в традиції Адвайта Веданти, засновник філософії трансцендентального гуманізму, біоенергооператор І категорії, філософ-дослідник у галузі прикладних аспектів східної філософії, ректор-настоятель Монастиря-академії йоги "Зібрання таємниць", засновник Всесвітньої общини Лайя-йоги Свамі Вішну Дев.

Власне термін "трансгуманізм" уведений англійським біологом Дж. Хакслі (1887–1975) (Huxley, 1957). Його ідейними попередниками вважаються мислителі 1920–1950-х рр. – біолог Дж. Б. С. Холдейн (1892–1964), фізик Дж. Б. Бернал (1901–1971), палеонтолог і теолог П. Т. де Шарден (1881–1955). Достатньо близькими до трансгуманізму є ідеї космізму, викладені у працях М. Ф. Федорова (1829–1903), К. Е. Цюлковського (1857–1935), В. Ф. Купровича (1897–1969), О. Л. Чижевського (1897–1964), В. І. Вернадського (1863–1945), О. В. Сухова-Кобиліна (1817–1903) та ін.

Головною метою згаданого Руху є досягнення практичного безсмертя шляхом перезавантаження людської свідомості у небілковий носій. З метою реалізації цієї мети у Москві (РФ) створений НДІ інтегральних енергоінформаційних біотехнологій "Безсмертя". Головним напрямом роботи Інституту є програма "Г'ять кроків досягнення реального безсмертя у фізичному тілі", що включає такі етапи:

1. Кероване виділення тонкого тіла з фізичного за допомогою медикаментозних засобів (психотропні речовини), електростимуляції певних ділянок мозку (зокрема кутової звивини правої півкулі), спеціально навчених біоенергооператорів (які здатні "магічним впливом" виділяти тонке тіло іншої людини та спрямовувати його в необхідне місце), особливих технічних засобів (випромінювачі тонких енергій – т. зв. генератори торсіонних полів, – магніто-резонансного впливу тощо).

2. Удосконалення етапу 1, для чого необхідне виконання трьох завдань: 1) технічно забезпечити можливість виділення тонкого тіла в будь-якої непередбаченої людини; 2) створити і технічно забезпечити "альтер-медіум", тобто фізичного носія, в який може входити і втілюватися виділене тонке тіло "мандрівника"; 3) створити реєструючу та фіксуючу апаратуру, що могла б відстежувати процес виходу з тіла та інкарнації в нового носія, керувати переміщенням астрального тіла під час виходу з тіла, здійснювати захист астрального тіла "мандрівника" під час виходу, переміщення та реінкарнації.

3. Кероване перенесення свідомості "кандидата у безсмертні" в людські носії (клоновані або донорські тіла).

4. Кероване перенесення в альтернативний штучний носій – тіло-кіборг (звичайне тіло-біокіборг або тіло-біокіборг, що складається з нанороботів).

5. Остаточне звільнення від кайданів матерії та перехід до боголюдства: перенесення свідомості людини у безсмертне квантове тіло-голограму.

Щоб зреалізувати зазначений план, Інститут працює над створенням т. зв. "психорезонансної електронної технології", сутність якої в тому, щоб без посередників з'єднати волю оператора з електронними приладами, – створити психокомп'ютер, який дозволить людині-оператору встановлювати зв'язок з операційною системою без посередництва клавіатури та "миші".

Дотичним до цієї одіозної з точки зору традиційної науки течії є вчення імортізму, що постулює необхідність постійного інтелектуального, духовного та наукового розвитку як усього суспільства, так й окремого індивіда в ньому. Термін уведений українсько-російським письменником-фантастом Ю. О. Нікітіним. Однією з основних цілей імортізму є досягнення можливості суттєвого подовження людського життя та особистого безсмертя. Згідно з його постулатами, людина має жити вічно, зобов'язана бути безсмертною, і в цьому її обов'язок перед Богом, а не особисте бажання. Тільки безсмертні можуть виконати волю Творця – смертний просто не в змозі досягти Бога, оскільки вимушений постійно удосконалюватися, перебувати своє тіло, тобто змінювати не тільки природу навколо себе, але й власну природу [4, с. 88].

Психологічним підґрунтям для наукових та білянаукових пошуків у цьому напрямку є неприйняття індивідом власної старості як ознаки неминучості майбутньої смерті. Цитуючи Г. Крайг, погоджуємось з тим, що "заперечення є нормальним механізмом опанування стресу. Але заперечення може заважати активному опануванню" [3, с. 899]. Причини цього заперечення проаналізовані у відомій роботі З. Фрейда "Ми і смерть". Як зазначає автор, "...важко окремій людині прийняти переконання у власній смертності. Коли вона отримує можливість здобути вирішальний досвід, вона вже недоступна будь-яким доказам" [7, с. 14]. Причиною такого неприйняття є те, що "...несвідоме в нас не вірить у власну смерть. Воно вимушене поводити себе так, ніби ми безсмертні" [там само, с. 21]. Таким чином, навіть науковець поводить себе подібно іпохондричному старому, який скаржиться на чисельні хвороби, не визнаючи того очевидного факту, що вони є природним вираженням старості. Така позиція дозволяє перекласти відповідальність за проблеми із здо-

ров'ям з старості як такої (якій в силу її універсального характеру опиратися майже неможливо) на окремі захворювання (які є потенційно виліковними).

Перед неминучістю власної смерті навіть критично налаштовані автори виявляють оптимізм, що подекуди межує з утопізмом. Так, у роботі В. А. Роменця "Життя і смерть: осягнення розумом і вірою" знаходимо: "Отриманий у розпорядження людини додатковий час дозволить їй удосконалювати свою особистість, виражаючи універсальну обдарованість і різноманітні здібності, поки ця особистість не уподібниться у своєму титанізмі богам. [...] За довге, сповнене юнацької енергії життя людина зможе змінити кілька професій вивчити найрізноманітніші науки, досягнути майстерності у багатьох мистецтвах, пізнати та полюбити багатьох людей" [6, с. 184]. Але як тут не навести слова Л. І. Анциферової про те, що "парадоксальним чином, чим довше триває життя людини, тим більш зримо проступає в неї чуття її короткочасності..." [1, с. 256].

З вищеведених цитат постає питання: що насправді є причиною заперечення смерті як кінцевого пункту онтогенезу людини – заперечення як механізму психологічного захисту чи, цитуючи А. А. Налчаджяна, та обставина, що "всі посправжньому великі люди вірять у безсмертя людської душі, людського "Я". Такі люди, володіючи активнішим психічним життям, краще інших, напівсонних, усвідомлюють своє минуле, а також цінність своєї активності і безперервності своєї самосвідомості" [5, с. 21]?

Звідси стає зрозуміло, чому, за словами С. Грофа та Дж. Геліфакса, "...тверде переконання в існуванні свідомості або навіть припущення такої можливості здатні змінити ставлення до старості, погляд на смерть й саме переживання кончини" [2, с. 15].

Окрім цього суто психологічного аспекту не останню (а може, й провідну) роль відіграє фінансовий чинник. Так, ще у 2005 р. понад 90 млн американців використовували препарати проти старіння (т. зв. геропротектори); обсяг ринку відповідних послуг у США сягнув 30 млрд дол., а його щорічний приріст складає 9 %. Закордонний досвід активно запозичують наші північні сусіди: у Російській Федерації з'являються чисельні фонди та громадські організації, які обіцяють некритично налаштованим співгромадянам повернення молодості та вічне життя. Назви деяких з них вельми красномовні: благодійний фонд "Вечная молодость" (м. С.-Петербург); створені під патронатом правлячої партії "Единая Россия" громадська організація "За увеличение продолжительности жизни" (Ярославль – Кострома – Білгород) та благодійний фонд "Наука за продолжение жизни"; науковий геронтологічний центр "90+" ("Долгожитель") тощо.

З вищесказаного можна зробити висновок про те, що ринок медицини антистаріння базується на культі молодості і краси, що притаманний сучасному суспільству, на неприйнятті (у т. ч. на суто психологічному рівні) старості, а отже, буде активно розвиватися й у майбутньому. Такий розвиток неминуче буде вступати у протиріччя з інтересами майбутніх поколінь, формуючи демографічне підґрунтя для формування суспільств геронтологічного типу.

Зазначеному стану речей сприяють навіть не реальні досягнення медицини антистаріння, а, радше, сподівання пересічного споживача відповідних послуг та товарів якщо не на усунення смерті взагалі, то хоча би на її відтермінування в окремо взятому випадку.

1. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Людмила Ивановна Анциферова. – М. : Издательство "Институт психологии РАН", 2006. – 512 с. 2. Гроф С. Человек перед лицом смерти / Станислав Гроф, Джоан Хэлифакс. – М. : ООО "Издательство АСТ" и др., 2003. – 240 с. 3. Крайг Г. Психология развития / Грейс Крайг. –

СПб.: Питер, 2002. – 992 с. – (Серия "Мастера психологии"). 4. Крайніков Е. В. Геронтологія: словник-довідник / Едуард Владиславович Крайніков. – К.: Видавець Паливода А. В., 2010. – 352 с. 5. Налчаджян А. А. Загадка смерті. Очерки психологічної танатології / Альберт Агабекович Налчаджян. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с. 6. Роменець В. А. Жизнь и смерть: постижение разумом и верой / Владимир Андреевич Роменец. – К.: Либідь, 2003. – 232 с. 7. Фрейд З. Мы и смерть / Зигмунд

Фрейд // Танатологія. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1994. – 384 с. – С. 13–25. 8. <http://www.antiaging.com>

Надійшла до редколегії 11.10.11

М. Максимов, канд. психол. наук, асист.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО МУЗИЧНОГО ПРОСТОРУ

В статті розглянуто закономірності соціалізації особистості в умовах сучасного музичного простору. Представлено фактори соціалізації відповідно до їх рівня. Показано роль засобів масової інформації у процесі соціалізації молоді, зокрема через сприймання музики. Доведено, що музика створює соціальний простір, що впливає на формування особистості.

In the article conformities to law of socialization of personality are considered in the conditions of modern musical space. The factors of socialization are presented in accordance with their level. The role of mass medias is shown in the process of socialization of young people, in particular through perception of music. It is well-proven that music creates social space that influences on forming of personality.

Соціалізація – це процес становлення особи, навчання, засвоєння цінностей, норм, установок зразків поведінки, прийнятих в цьому суспільстві. В ході соціалізації відбувається формування таких індивідуальних утворень, як особистість і самосвідомість. У рамках соціалізації відбувається засвоєння соціальних норм, соціальних умінь, стереотипів, установок, прийнятих в суспільстві форм поведінки і спілкування, варіантів життєвого стилю.

У суспільстві соціалізація відбувається за допомогою включення людини в його рольову, вікову, професійну структури; включення в економічне життя; впливи громадської ідеології. Суспільство створює і спеціальні інститути для відносно соціально контрольованої соціалізації людини. Передусім це інститут виховання. Виховання як соціальний інститут є феноменом, що розвивається, який виникає на певному етапі розвитку конкретного суспільства, автономізується від процесу соціалізації.

В ході онтогенезу соціалізація протікає у взаємодії дітей, підлітків, юнаків з величезною кількістю різноманітних умов, що більш менш активно впливають на їх розвиток. Ці діючі на людину умови прийнято називати чинниками соціалізації. Чинники соціалізації умовно можна об'єднати в чотири групи. *Перша група* – мегачинники (мега – дуже великий, загальний) – космос, планета, світ, які в тій чи іншій мірі через інші групи чинників впливають на соціалізацію усіх жителів Землі. Цей вплив став найбільш очевидним в нашому столітті, породивши т. зв. глобальні планетарно-світові процеси і проблеми: екологічні, економічні, демографічні, військово-політичні. *Друга група* – макрочинники (макро – великий) – країна, етнос, суспільство, держава, які впливають на соціалізацію усіх, що живуть в певних країнах (цей вплив опосередкований двома іншими групами чинників). Природно-кліматичні умови тих або інших країн впливають на господарський розвиток, народжуваність і щільність населення, рівень життя, стан здоров'я жителів, нарешті – на становлення їх етнічних особливостей. Тут особливе значення має менталітет. Менталітет етносу багато в чому визначає: відношення його представників до праці; уявлення про зручності побуту і домашній затишок; ідеали красивого і негарного; канони сімейного щастя і взаємостосунків членів сім'ї; норми рольової поведінки, зокрема поняття про пристойність в прояві почуттів і емоцій; розуміння доброти, ввічливості, стриманості і т. д. Менталітет етносу впливає на виховання підростаючих поколінь у зв'язку з тим, що включає імпліцитні концепції особи і виховання. *Третя група* – мезофактори (мезо – середній, проміжний), умови соціалізації великих груп людей, що виділяються: по місцевості і типу поселення, в яких вони живуть (регіон, село, місто, селище); по приналежності до аудиторії тих або інших мереж масової ко-

мунікації (радіо, телебачення та ін.); по приналежності до тієї або іншої субкультури. Серед мезофакторів соціалізації важлива роль належить ЗМІ.

Засоби масової інформації в тій чи іншій мірі роблять вплив, що відносно направляється, на соціалізацію. Відмітимо лише два аспекти цього впливу. По-перше, ЗМІ дуже істотно впливають на засвоєння людьми різного віку широкого спектру соціальних норм і на формування у них ціннісних орієнтацій у сфері політики, економіки, ідеології, права і ін. По-друге, ЗМІ фактично є системою неформальної освіти, просвіти різних верств населення. Друк, кіно, радіо і особливе телебачення, Інтернет все частіше використовуються і в процесі соціально контрольованої соціалізації. У підлітковому віці, коли дитина починає користуватися матеріалами ЗМІ, призначеними не лише для дітей, коли на нього починають чинити особливу дію матеріали ЗМІ, призначені для дорослої аудиторії і тим самим приваблює для підлітка, зростає роль засобів масової інформації в соціалізації особи.

Головна мета розвитку особистості – якомога повніша реалізація людиною самого себе, своїх здібностей і можливостей, якомога повніше самовираження і саморозкриття [1]. Але ці якості неможливі без участі інших людей, вони неможливі в ізоляції і протиставленні себе суспільству, без звернення до інших людей, що припускає їх активну співучасть в цьому процесі. Не можна заперечувати і безумовний вплив на розвиток цих якостей засобів масової інформації.

У зв'язку з цим приведемо основні сфери соціалізації, в яких відбувається вплив ЗМІ, – це трудова, суспільно-політична, учбова, побутова, соціально-культурна, діяльність дозвілля.

Мезофактори впливають на соціалізацію як прямо, так і опосередкований через *четверту групу* – мікрочинники. До них відносяться чинники що безпосередньо впливають на конкретних людей, які з ними взаємодіють, – сім'я і дім, сусідство, групи однолітків, виховні організації, різні громадські, державні, релігійні і приватні організації, мікросоціум.

Нині соціокультурна ситуація характеризується цілим рядом негативних процесів, що намітилися у сфері духовного життя, – втрата духовно-моральних орієнтирів, відчуження від культури і мистецтва дітей, молоді і дорослих, істотним скороченням фінансової забезпеченості установ культури, у тому числі і діяльність сучасних культурно-дозугових центрів.

Вільний час є одним з важливих засобів формування особи молодшої людини. Воно безпосередньо впливає і на його виробничо-трудова сферу діяльності, бо в умовах вільного часу найсприятливіше відбуваються рекреаційно-відновні процеси, що знімають інтенсивні фізичні і психічні навантаження. Використання вільного часу молоддю є

своєрідним індикатором її культури, кола духовних потреб і інтересів конкретної особи або соціальної групи.

Тому, однією з актуальних проблем удосконалення процесу соціалізації є організація дозвілля молоді. На жаль, в силу соціально-економічних труднощів суспільства, великого числа безробітних, відсутності належної кількості культурних установ і недостатня увага до організації дозвілля молоді з боку місцевих органів влади і культурно-досугових установ, відбувається розвиток позаінституціональних форм молодіжного дозвілля.

Для того, щоб дозвілля виконувало свою роль в системі соціалізації, воно має бути двоаспектним: задовольняти емоційні потреби і сприяти інтелектуальному пошуку молоді. Панування в дозвіллі позитивних емоцій при одночасному їхньому підпорядкуванню інтелекту і волі продиктоване основним призначенням дозвілля – дати людині фізіологічно, психологічно відпочити, розрядитися, відключитися від роботи і побутових проблем.

Активно відпочивати дозволяють різноманітні перемикання з обов'язкових справ на необов'язкові, з серйозних на веселі, з розумового навантаження на фізичне, з пізнання на розвагу з пасивного відпочинку на активний. І, навіпаки, необхідно спиратися на типові для культурно-досугових установи "схеми перемикань" і способи емоційної і іншої розрядки, це має психофізіологічну цінність для різних людей.

Створюючи різні досугові програми для молодих людей, чергуючи заняття у вільний час, потрібно дотримуватися певних темпів, енергетичні і інші ліміти, обмірковуючи певний набір перемикань з одного заняття на інше. Порушення міри у будь-якому вигляді діяльності (концерти, ігри, свята і так далі) перетворює її на стомливу, а значить і неугідну для відпочинку. Отже: багато хорошого – теж погано, адже не завжди чим яскравіше, тим краще; тут теж є свої межі, коли захід стає стомливим і навіть починає дратувати.

У сучасних культурно-досугових установах є ще важлива специфічна сторона у використанні емоційної сфери людини – створення гармонії зовнішніх умов з внутрішніми, глибинними емоціями людей. Для цього необхідно, щоб загальна емоційна реакція на світло, звучання, оформлення гармоніювала з глибокими моральними і естетичними почуттями, піднімала їх. У цьому аспекті особлива роль належить мистецтву.

Саме мистецтво містить нескороминущі загальнолюдські цінності, які на мові сучасної психології звучать як сучасна гуманістична парадигма, особово-орієнтований підхід в соціалізуючому процесі.

Ідея про виховну і "перетворюючу" силу мистецтва і зокрема музики обґрунтовується з давніх часів. Давні греки вважали, що "гімнастика робить гнучким тіло, а музика робить гнучкою душу". Відомі роботи Платона, Арістотеля, де вказується на педагогічну і психотерапевтичну спрямованість музичного мистецтва. "Через розбещені лади в душу слухачів можуть проникнути ганебне, а жакливе – через лади занадто суворі" [2]. Платон і його послідовники обґрунтували в доступному їм історичному контексті допустимість тільки тих музичних творів і інструментів, за допомогою яких "індивід може піднятися до рівня громадських вимог і усвідомити свій власний внутрішній світ як внутрішню єдність полісної общини" [2]. Завдання музичного виховання за Платоном – це гармонізація індивіда з громадським життям. "Музика насолоди розхитує зв'язок індивіда і суспільства", що служило, на думку Платона, "початком фізичного і морального занепаду".

У міру історичного розвитку суспільства, приросту соціального і культурного досвіду, диференціації і відособлення мистецтв і науки, посилення процесів громад-

ської рефлексії, питання про проєкцію музичного мистецтва в соціумі стає актуальним і у сфері професійного мислення (філософи, мистецтвознавці, культурологи, музичні теоретики, педагоги-музиканти).

Епоха Просвітництва (Г. В. Х. Гете, Ж.-Ж. Руссо) висунула теорію виправлення суспільства за допомогою мистецтва, де засадничу роль відводилася музиці, яку вважали "джерелом усього найкращого". Гете, пропонуючи базувати освітню систему на основі принципів музичного мистецтва, обґрунтовував свою теорію тим, що "музика є джерело натхнення. З дитинства, вбираючи музику, людина стає чистіше душею і вже не здатний здійснювати антигромадські вчинки".

Проте, як показала практика, ця теорія визначилася як соціальна утопія. Радянські музикознавці (В. Н. Холопова, Г. І. Панкевич, А. Сохор) виділяють такі соціальні функції музичного мистецтва, які зберігають свою актуальність і в контексті сучасної соціально педагогічної науки:

- комунікативна функція – припускає двуприцеленість особово-соціального характеру дії музичного мистецтва, де "соціальне дається в індивідуальних відчуттях особи" [5];

- функція відображення дійсності – розглядається В. Н. Холоповою в трьох аспектах: як відображення ідей, відображення емоцій, відображення предметного світу;

- естетична функція – відображення світу через категорії естетичного (прекрасне, потворне і т. д.);

- етична функція – визнання за мистецтвом моральних можливостей;

- канонічна і евристична функція – розглядаються музикознавцями як діалектична пара протилежностей, що дозволяє розглядати музичне явище з позиції взаємозв'язку традиції і інновацій;

- пізнавально-просвітницька функція – "музичні твори, подібно до будь-якого явища культури, можуть розглядатися в якості документів епохи і бути пізнавальні в історико-фактологічному, філософсько-світоглядному, етико-емоціональному і інших дослідницьких ракурсах" [4];

- суспільно-перетворююча функція – інтегрує усі попередні функції;

- особово перетворююча функція – здатність музичного мистецтва впливати і якісно змінювати психолого-характерологічну структуру особи.

Ця музикознавська класифікація стає базовою при розробці сучасних адаптованих психолого-педагогічних програм по музиці, які впроваджуються в єдиний корекційно-освітній простір соціальної установи.

Нині накопичений музично-педагогічний досвід (Д. Кабалевський, Г. Нейгауз, Э. Б. Абдулін), сучасні дослідження в області музичної педагогіки і психології (Н. Петрушин, В. Медушевський, Б. Теплов) дозволяють педагогові розробляти і впроваджувати авторські програми, сприяючи: естетизації і гармонізації міжособистісних комунікацій в соціальній установі; розвитку комунікативних навичок у дітей, розвитку їх естетичних потреб, творчої уяви і фантазії; розширенню і розвитку емоційно-вольової сфери психіки дітей.

Як показує практика, нині педагог має можливість розглядати феномен музики не лише як особливий вид мистецтва з властивими тільки йому формальними і змістовними взаємозв'язками, а як предмет учбової діяльності, але і розглядати музику як особливий психолого-педагогічний, соціально-педагогічний простір, що має специфічний психоемоційний і корелюючий ефект.

Спираючись на перелічені вище психолого-педагогічні, музикознавські дослідження, можна припустити, що проблема соціалізації дітей засобами музичного мистецтва має перспективу розвитку і практичної реалізації через розробку інтеграційних програм, метою яких може стати

не лише залучення дітей до світової музичної спадщини і розвиток їх особистої художньої культури, але і формування гуманістичних цінностей як основи оптимізації процесів їх включення дітей в загальний соціальний простір.

Таким чином, обґрунтування можливостей музичного мистецтва досягши цієї мети стає одним з актуальних завдань соціально-педагогічних і музично-педагогічних досліджень.

Вплив мистецтва взагалі й музичного зокрема на процес соціалізації особистості обумовлює визнання ролі цих феноменів більш значущою, ніж отримання задоволення й насолоди. У психології мистецтва доводиться мати справу з надзвичайно складним видом діяльності, в якому момент задоволення відіграє непростий і часто неварту роль.

Психологія мистецтва найкраще пояснюється словом "вчування", оскільки, з одного боку, воно цілком справедливо вказує, що в основі цього психічного процесу лежать почуття, а з іншого боку, вказує на ті, що почуття в даному випадку переносяться суб'єктом, який сприймає, на об'єкт, що сприймається.

Процес музичної соціалізації особистості полягає у тому, що своєрідно підкреслює певні моменти і ситуації в житті людини, підсилює емоційне сприймання і створює особливе ставлення до них. Душевні імпульси та спонукання, що виникають при цьому, впливають на характер людини. Музика стимулює нервові центри, від тональності та сили звуків залежать серцевий ритм і робота органів дихання, а також функціонування тканин організму. Психологи виокремлюють такі механізми лікувальної дії музики: катарсис, зміну емоційного стану, підвищення доступності для свідомих переживань внутрішніх конфліктів і дисгармонії. Прослуховуючи

музичні твори людина отримує унікальну можливість відреагування, тобто зняття ефекту блокування переживань, вивільнення спонтанних асоціацій для зміни певного усталеного емоційного настрою. Це дає змогу досягти оптимальних умов підтримки психологічної рівноваги людини з оточуючим середовищем. Відбувається це через компенсацію несвідомої установки рефлексуючим самоусвідомленням. Вібраційне єднання і розчинення у звуці, розширення свідомості до безмежності, медитаційний аспект звучання в унісон – усе це супроводжує звільнення від нав'язливих програм, стереотипних реакцій, сприяє зняттю напруги і готує підґрунтя для розв'язання проблем і усвідомлення напрямків пошуку вільного розв'язання проблем.

Музичне мистецтво є найважливішим зосередженням усіх психофізіологічних і соціальних процесів, що воно є засобом урівноважування людини зі світом в найкритичніші і найвідповідальніші хвилини життя. Це докорінним чином спростовує погляд на мистецтво лише як на оздобу й стверджує визнання музики як важливого чинника соціалізації особистості.

1. Абдулін Э. Б. Теория музыкального образования / Э. Б. Абдулин. – М.: Издательский центр "Академия", 2004.
2. Лебедева Л. Д. Педагогические аспекты арт-терапии / Л. Д. Лебедева // Дидакт. – 2000. – № 1.
3. Панкевич Г. И. Искусство музыки / Г. И. Панченко. – М.: Знание, 1987.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений / В. И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
5. Фомина А. Б. Учреждение дополнительного образования детей: инновационная социально-педагогическая модель / А. Б. Фомина. – М., 1996.
6. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен / В. Н. Холопова. – М., 1994.

Надійшла до редколегії 13.10.11

Є. Невах, студ.; Д. Павлін, студ.,

СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ ЯК АСПЕКТ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

Зроблено науковий аналіз психологічних особливостей соціальної зрілості підлітків тринадцяти та п'ятнадцяти років. Встановлено співвідношення понять "дорослість" та "зрілість". Виявлено психологічну структуру зовнішньої та внутрішньої дорослості.

Made a scientific analysis of the psychological characteristics of adolescent social maturity of thirteen and fifteen years. The correlation of the concepts of "maturity" and "adulthood" was found. The psychological structure of the outer and inner adulthood were defined.

В умовах сучасних змін світу підвищуються вимоги до особистості, її гармонійного розвитку та здатності до прийняття всієї різноманітності оточуючого соціального і культурного світу. Одним із вирішальних факторів, що сприяє встановленню гармонійних відносин людини із світом, є її соціальна зрілість.

Розвиток соціальної зрілості молоді у навчальних закладах має відбуватися у руслі загальних тенденцій реформування освіти, у відповідності з перспективами економічного зростання країни, що передбачають формування нового типу особистості.

Актуальність дослідження полягає у тому, що психологічні особливості підліткового віку є передумовою особистісної зрілості як психологічного новоутворення зрілого періоду життя людини. Формування соціальної зрілості являється невід'ємною часткою процесу становлення особистісної зрілості.

Метою статті є презентація результатів дослідження рівня соціальної зрілості підлітків.

Теоретичний аналіз стану проблеми вивчення психологічних умов розвитку соціальної зрілості учнів не виявив достатньо ґрунтовних її досліджень. Окремі аспекти знайшли своє відображення у психологічних концепціях особистості Г. М. Андрєєвої, О. І. Донцова, Е. Еріксона, І. С. Кона, В. М. Мясіщева, Б. Д. Парігіна. Для нашого дослідження

важливе значення мають теоретичні погляди на розвиток соціальної зрілості особистості, що розроблені у працях вітчизняних та зарубіжних вчених – А. Адлера, Б. Г. Ананьєва, О. Г. Асмолова, М. Й. Боришевського, Б. С. Братуся, О. М. Ігнатова, С. Д. Максименка, В. А. Петровського, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Фромма, Л. О. Хомич.

За даними досліджень вітчизняних психологів та педагогів – І. Д. Беха, Є. В. Єгорової, О. В. Киричука, Г. С. Костюка, М. П. Лебедика, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, О. П. Ляски, С. Д. Максименка, В. П. Москальця, В. В. Радула, В. В. Синявського, В. О. Ядова та ін., – соціальна зрілість полягає в інтеграції властивостей особистості, обумовлює і спирається на психологічну зрілість, яка в свою чергу пов'язана із відповідним розвитком і розкриттям потенції особистості.

Наразі постає проблема співвідношення феноменів дорослості і зрілості.

Із повсякденного життя відомо безліч випадків, коли ті чи інші люди, досягнувши повноліття, виявлялися незрілими ні фізично, ні духовно-морально, ні за своєї готовності до трудової діяльності. У той самий час те ж життя дає нам приклади, коли людина, що не досягла свого повноліття, у своєму фізичному розвитку ще далеко не

набрала параметрів фізичних характеристик дорослої особистості, виявляє високу духовно-моральну зрілість.

Ці факти говорять про те, що дорослість і зрілість – це поняття не тотожні.

Людина за кількістю прожитих нею років може вважатися дорослою людиною, але фізично зрілою її можна вважати лише в тому випадку, якщо її конституція, стан функціонування всіх її систем виявляються відповідними статистично середнім показникам, типовим для нормальної людини розглянутого віку, або перевершують їх.

І співвідношення між дорослістю людини як особистості і зрілістю її в цій якості теж непросте. Якщо людина, яка досягла повноліття, поводить себе в різних ситуаціях згідно із загальнолюдськими нормами моралі, і основні цінності життя стали її власними цінностями, значить, можна з упевненістю говорити про її особистісну зрілість. В інших випадках, коли вона одних норми дотримується, а інші грубо ігнорує, одні цінності підтримує, а проти інших повстає, доводячи це своїми вчинками, можна з повним правом стверджувати, що вона в особистісному відношенні виявляється зрілою лише частково.

З прагненням підлітка швидше стати дорослим пов'язана провідна для нього потреба в самостійності і незалежності. Його здатності самостійно регулювати свою поведінку сприяє досягнутий рівень психічного та особистісного розвитку. Підліток краще, ніж молодший школяр, розуміє себе, може аналізувати свої вчинки, хоч йому ще важко передбачати їх наслідки. Його поведінка більш осмислена, не така імпульсивна, як молодшого школяра, він краще володіє собою. Підліток ставить перед собою віддаленіші цілі, формує перші життєві плани (вибір професії), ідеали, прагне бути на когось схожим, набути певні риси характеру, моральні переконання. Потреба в самостійності реалізується у намаганні діяти без сторонньої допомоги й опіки, в здатності приймати рішення і відстоювати власні погляди, в умінні досягати поставленої мети, поводитися під впливом власних спонукань.

Все сказане вище ще раз звертає нас до проблеми змістовного наповнення психічного феномена "зрілість".

Теоретичний огляд наукової літератури з соціальної зрілості підлітків дозволив визначити теоретико-методологічні основи дослідження:

- локус контролю;
- наявність плану дій;
- розробленість плану дій.

Відповідно до нашої наукової позиції, у змісті соціальної зрілості учнів мають відбиватися ціннісні орієнтації, "Я-образ", самооцінка, здатність до контролю поведінки, самостійність та відповідальність за свої дії. Дослідження змісту і функціонування складових компонентів соціальної зрілості особистості виступає актуальним з точки зору розв'язання проблем навчання та виховання.

Дослідження рівня соціальної зрілості підлітків 13 та 15 років:

Дослідження проводилося на базі СЗШ № 25 м. Києва. Вибірка складається з 18 учнів 7-го класу та 22 учнів 11-го класу.

Використовувалася методика Реана "Для виявлення рівня соціальної зрілості", яка включає питання, де, в яких ситуаціях учні відчувають себе дорослими. При обробці результатів тексти аналізувалися за наступними критеріями:

1. Зовнішня дорослість та умовний план дій:
 - не розчленовується за формою та змістом;
 - супроводжується емоцією;
 - описується як певна ситуація, випадок.
2. Зовнішня дорослість та реальний план дій:
 - присутні ознаки дорослої поведінки
 - є пояснення своїм діям
3. Внутрішня дорослість та реальний план дій:
 - двоспрямовані дії – на себе і назовні
 - на перший план виходить результати зробленого
 - з'являється поняття відповідальності.
4. Внутрішня дорослість та умовний план дій:
 - самостійність дій
 - відповідальність за свої дії.

Порівняльний аналіз отриманих результатів по двом класам.

Рівень соціальної зрілості	7-й клас (%)	11-й клас (%)
1	17	0
2	56	32
3	11	22
4	6	41
учні, які не потрапили до жодного із рівнів або утримались від відповіді	11	5

Інтерпретація отриманих результатів

1. Зовнішня дорослість та умовний план дій:

17 % учнів сьомого класу – неформована соціальна зрілість. Респонденти даної групи демонструють описання емоційно забарвлених ситуацій із не розробленим власним планом дій, спираються на конкретні випадки (наприклад: "Одного разу я зробив те, чого мене не просили зробити. І я відчув себе дорослим"). В 11-му класі відсутні учні з цим рівнем соціальної зрілості.

2. Зовнішня дорослість та реальний план дій:

56 % учнів 7-го класу мають цей рівень соціальної зрілості. Він проявляється у їхній поведінці наявністю ознак дорослої поведінки, тобто копіюванням, наслідуванням дорослості (наприклад: "Коли я залишаюся одна вдома", "Якщо маю власні гроші"). В 11-му класі 32 % учнів мають цей рівень соціальної зрілості.

3. Внутрішня дорослість та реальний план дій:

Цей рівень соціальної зрілості мають 11 % учнів 7-го класу та 22 % учнів 11-го класу. Учні описують свою дорослість, маючи двоспрямовану поведінку – на свої дії, в яких з'являється поняття відповідальності, та на-

зовні, спираючись на результат своїх дій (наприклад: "Коли треба самостійно прийняти рішення", "Коли несу відповідальність за молодшого брата").

4. Внутрішня дорослість та умовний план дій:

В 7-му класі лише 6 % учнів мають цей рівень зрілості, а в 11-му класі – 41 %. Дорослість в описанні респондентів цього типу соціальної зрілості щільно перетинається з поняттями відповідальності та самостійності (наприклад: "Коли я можу вирішити свої проблеми без сторонньої допомоги", "Коли я відповідаю за свої дії та вчинки, я сама собою керую").

У 7-му класі переважає другий рівень соціальної зрілості, який характеризується ознаками дорослої поведінки. Це може говорити про те, що у дітей цього віку (12-13 років) ще недостатньо сформована соціальна зрілість. А процес її формування відбувається засобом копіювання поведінки дорослого, працює механізм ідентифікації. Також присутній значний відсоток дітей, які мають низький рівень соціальної зрілості, в той час як в 11-му класі взагалі немає учнів з таким рівнем соціальної зрілості. Це може говорити про те,

що протягом двох років рівень соціальної зрілості підвищується з першого на вищий. Навіть те, що у поведінці з'являються ознаки дорослої поведінки, а не лише опис конкретної ситуації, де учень відчуває себе дорослим, є позитивною тенденцією до розвитку соціальної зрілості. В 11-му класі найбільший відсоток дітей з високим рівнем соціальної зрілості, що каже про те, що під кінець школи учні вже достатньо самостійні та відповідальні за свої вчинки. І можна припустити, що школа виконала одну із своїх обов'язкових функцій – формування соціально зрілої особистості.

Стосовно того, що у 7-му класі більше всього учнів з таким рівнем соціальної зрілості, де переважають ознаки дорослої поведінки, необхідно звернути увагу на те, яку саме поведінку копіюють учні. Найчастіше це суто "дорослі справи" – самостійно робити уроки, залишитися одному вдома, ходити по магазинах, мати власні гроші, мати романтичні стосунки та цікавитися політикою. Але інколи зустрічаються і негативні моделі поведінки дорослих, які копіюються підлітками. Це сутички, встановлення влади над молодшим або слабкішим (інколи за допомогою сили), бійки, лайки та ін. це говорить про те, що бажано формувати позитивні приклади поведінки для дітей цього віку, а в подальших класах мотивувати їх виконувати самостійні дії та брати відповідальність за свої дії та вчинки на себе. Це можливо в тому випадку, коли на початкових етапах формування соціальної зрілості діти будуть бачити, як дорослі також відповідають за свої вчинки та дії.

Висновки. Логіка формування соціальної зрілості у підлітковому віці має таку передумову, як утворення конструкту зрілості, який виявляється у почуття дорослості, готовності до функціонування в дорослому світі, самовизначення через переорієнтацію системи цінностей.

Розвиток дорослості є процесом становлення готовності дитини до життя в суспільстві. Він передбачає засвоєння суспільних вимог до особистості, діяльності, стосунків і поведінки дорослих.

Становлення дорослості відбувається по-різному. Перші її ознаки можуть дуже відрізнятися від розвинутих форм, проявлятися раптово. Якщо не знати і не враховувати нових тенденцій розвитку в підлітковому

періоді, то процес виховання може бути неефективним, а становлення особистості – відбуватися стихійно.

Спостерігаючи значні зрушення у своєму фізичному та статевому розвитку, відчуваючи свої можливості виконувати суспільно важливі справи у сім'ї і школі, підліток починає усвідомлювати, що він уже не дитина. У нього виникає специфічне ставлення до себе, він заперечує свою належність до дітей, прагне бути і вважатися дорослим. Це новоутворення виражає нову життєву позицію підлітка щодо людей і світу, визначає зміст і специфічну спрямованість його соціальної активності, систему нових прагнень, переживань та афективних реакцій.

Виникнення у підлітка уявлення про себе як про людину, що переступила рубіж дитинства, зумовлює його переорієнтацію з дитячих норм і цінностей на дорослі. Підліток намагається долучитися до життя і діяльності дорослих шляхом наслідування. Спершу він переймає те, що доступніше для нього: зовнішній вигляд і манеру поведінки.

Почуття дорослості підлітків може виявлятися у загальній переорієнтації від ровесників як значущих інших (яким здебільшого уподібнюється "Я-минуле" і "Я-теперішнє") на дорослих, якості яких починають визначати очікуваний напрям власних змін підлітка, а також у критичному ставленні до "Я-минулого", у відчуженні багатьох рис "дитячого Я". Майбутнє уявляється йому досить туманним. Однак, оптимальні варіанти особистісного розвитку передбачають, на думку психологів, відносну спадкоємність минулого, теперішнього і майбутнього "Я" в єдності з продуктивними поступальними змінами на шляху від дитинства до зрілості.

1. Бодалев А. А. О взрослости и зрелости / А. А. Бодалев // <http://www.hpsy.ru/public.x800.htm>. 2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. 3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с. 4. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крэйн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с. 5. Маслоу А. На подступах к психологии бытия / А. Маслоу // <http://psylib.org.ua/books/masla02/index.htm>. 6. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.

Надійшла до редколегії 17.10.11

Г. Пакуляк, магістр; Є. Прокопович, канд. мед. наук, доц.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЙНОСТІ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ

Статтю присвячено використанню соціально-психологічного тренінгу розвитку емпатійності як засобу соціалізації студентів, які обрали тип професії "людина-людина". Розглядається структура тренінгової програми, яка сприятиме розвитку емпатійності як важливої особистісної та професійно значущої якості майбутнього спеціаліста.

The article deals using social psychological training of empathy as a means of socialization of students which chose the profession of type "man-man". Considered structure of the training program that will promote empathy as an important personality and a professionally significant quality of future specialist.

Постановка проблеми. У відповідності до Закону України про освіту, одним з важливих її завдань є створення та підтримання психологічних умов, які б забезпечували повноцінний особистісний та професійний розвиток особистості. Такими психологічними умовами розвитку студента є використання соціально-психологічного тренінгу за допомогою якого моделюються навчально-професійні ситуації, що сприяють розвитку особистісних та професійно важливих якостей майбутнього спеціаліста, допомагають студенту соціалізуватися.

На актуальності проблеми формування вагомих особистісних та професійних якостей майбутнього фахівця наголошують вітчизняні психологи (О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, А. Б. Коваленко, С. Д. Максименко,

Л. П. Овсянецька, Н. І. Пов'якель, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелева та ін.).

Особливої уваги заслуговує розгляд і вивчення системи якостей фахівця в умовах гуманістичного професійного навчання. Зокрема тих якостей, які допомагають йому зрозуміти внутрішній світ іншої людини, відчути її внутрішній настрій, відгукнутись на її переживання, поставити себе на її місце, проникнутися її особистісними проблемами. Серед таких важливих якостей виступає емпатія, яка характеризується здатністю до співпереживання, вчування, співчуття і забезпечує можливість чуттєвого збагнення стану іншої людини, її соціального досвіду та емоційно-почуттєвої сфери. Співпереживання – це перенесення себе на місце іншого, вміння уявити й

відчуті емоційний стан іншої людини. Співпереживання дарує людині почуття, які переживає співбесідник, це збагачує її внутрішній світ. [4, с. 77].

Метою статті є розгляд структури соціально-психологічного тренінгу розвитку емпатійності, як засобу соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми вивчення емпатійності підтверджується даними емпіричних досліджень сучасних педагогів та психологів (Л. П. Журавльової, В. А. Киричок, О. М. Пархоменко, О. П. Саннікової та ін.). А також науковими працями, що присвячені дослідженню феномену емпатії (О. О. Бодальов, Т. В. Василишина, Т. П. Гаврилова, Ю. Б. Гіппенрейтер, Т. Д. Карягіна, І. М. Коган, М. М. Обозов, К. Роджерс, О. П. Саннікова, М. В. Удовенко, О. Я. Фенина, М. А. Хазанова та ін.).

Різні аспекти розвитку емпатійності особистості висвітлювалися в роботах відомих вітчизняних психологів та педагогів (К. А. Абульханова-Славська, Д. Б. Ельконін, М. Й. Боришевський, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Н. І. Непомняща, В. А. Сухомлинський та ін.), які стали методологічним та теоретичним підґрунтям багатьох досліджень цієї проблеми. Серед них значне місце посідають дослідження емоційного розвитку, чутливості, сприяння та співпереживання (Л. І. Джирназян, А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович, Л. П. Стрелкова). Низка досліджень була присвячена саме окремим аспектам розвитку емпатії та її компонентів (Л. П. Алексєєва, С. Б. Борисенко, Л. П. Виговська (Журавльова), Т. П. Гаврилова, Л. П. Стрелкова, І. М. Юсупов), співвідношенню емпатії та моральності (А. А. Валантинас, А. В. Соломатіна, Н. О. Шевченко).

В останні десятиліття дослідженням проблеми емпатії приділяється велика увага (В. В. Абраменкова, Т. П. Гаврилова, П. Я. Гозман, Л. П. Журавльова, А. А. Магребян, М. М. Обозов, М. В. Удовенко), оскільки вивчення цього феномену має велике теоретичне та практичне значення.

На сьогоднішній день широко розроблені методи емпатійного слухання (К. Роджерс), створені спеціальні програми навчання навичок емпатії психотерапевтів, педагогів, подружжя (А. Голдстейн, Т. Гордон), програми соціально-психологічного тренінгу емпатії для молодших школярів та підлітків (М. В. Удовенко), тренінгова програма розвитку професійних якостей психолога, визначальних для роботи в початковій школі (І. А. Мартинюк), а також програма тренінгу сензитивності студентів-медиків (О. М. Юдіна).

Проте, опираючись на результати нашого дослідження, ми приходимо до висновку, що емпатійність у студентів психологів, практичних психологів, педагогів та менеджерів знаходиться на середньому та низькому рівні. А оскільки емпатійність вважається важливим чинником особистісного розвитку у професійній діяльності, розглядається як ефективний засіб розкриття і засвоєння міжособистісних стосунків, моральних відносин, естетичних норм, сприяє розвитку гуманних відносин, альтруїстичного стилю поведінки, виступає мотивом-посередником у діяльності допомоги, допомагає зрозуміти внутрішній світ особистості, тому виникає необхідність розвитку даної якості на етапі професійної підготовки засобами соціально-психологічного тренінгу.

Л. А. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг "як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь та досвіду в галузі міжособистісного спілкування", "засіб розвитку компетентності у спілкуванні, засіб психологічного впливу" [3]. Ю. М. Ємельянов як досвідчений фахівець з активних методів навчання зазначає, що термін "тренінг" повинен використовуватись не для "...позначення методів навчання, а для позначення методів

розвитку здібностей до навчання, або опанування будь-якого складного виду діяльності, і, зокрема, спілкування" [2].

При цьому виходимо із вказівки В. Д. Щадрикова на те, що "найбільш ефективний спосіб розвитку професійно важливих якостей полягає у спеціальних вправах до початку діяльності, на окремих діях майбутньої діяльності" [6].

В межах даної програми основний акцент робиться на розвитку емпатійності фахівців гуманітарного фахового спрямування за допомогою включення учасників в систему взаємодії "людина – людина". Ми виходили з того, що розвиток провідної професійно важливої якості можна здійснювати на прикладах майбутньої практичної діяльності.

В основу програми покладено гуманістично-орієнтовану парадигму навчання. Пропонований інструментарій даної програми сприяє не лише засвоєнню знань, готових рішень, завершених ідей, а насамперед спонукатиме учасників до пошуку, активізації думки, міркування та обговорення, а також посприє успішному проходженню процесу соціалізації.

Тренінгова програма являє собою сукупність активних методів навчання практичної психології і передбачає групову форму роботи. Ефективність та практична значущість групової роботи для формування й розвитку професійно важливих якостей майбутнього фахівця визначається наступними перевагами.

По-перше, як зазначає К. Рудестам, група відображає суспільство в мініатюрі, адже по суті у тренінгу моделюється система взаємовідносин і взаємозв'язків, характерних для реального життя учасників. А саме завдяки цьому їм дається можливість побачити і проаналізувати в умовах психологічної безпеки закономірності спілкування та поведінки інших людей і самих себе.

По-друге, у групі людина також може навчитися нових вмінь, поекспериментувати з різними стилями стосунків серед рівних партнерів. А найважливіше, що в ході групової роботи учасники можуть ідентифікувати себе з іншими, "зіграти" роль іншої людини чи поставити себе на її місце. При цьому виникає емоційний зв'язок, розвивається співпереживання, емпатія, які сприяють особистісному росту та розвитку самосвідомості [5].

І. В. Вачков вказує на те, що групова форма роботи стосується змін у сфері соціально-психологічної компетентності, вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти інших людей, вибирати та реалізовувати адекватні форми спілкування [1].

По-третє, як відомо, більшість ефективних змін особистості відбувається саме в груповому, а не в індивідуальному контексті. Адже для того, щоб виявити і змінити свої негативні установки і виробити нові форми поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші. Цьому сприяє, за словами К. Рудестам, можливість у процесі групової роботи отримати безопційний зворотній зв'язок від учасників тренінгу, який дозволяє побачити своє відображення в очах інших людей.

Мета створеної програми: сприяти підвищенню рівня розвитку емпатії у студентів-майбутніх фахівців у сфері гуманітарного спрямування.

Завдання:

- розвиток емоційної чутливості, проникливості та емпатійності учасників;
- формування гуманістичної спрямованості на іншу людину, що лежить в основі емпатії;
- розвиток навичок ефективного емпатійного слухання;
- формування здатності розуміти та проникати у різні психоемоційні стани іншої людини і вступати в контакт з її переживаннями;
- освоєння моделей ефективної взаємодії в системі "психолог – клієнт", "педагог – учень", "менеджер – клієнт";

- формування позитивної орієнтації безумовного прийняття себе та інших;

- освоєння навичок надання підтримки та емпатійного сприяння (допомоги) особистості;

- розвиток рефлексивних здібностей, самоаналізу та самопізнання.

Концептуальними принципами психолого-педагогічної програми розвитку емпатійності майбутніх фахівців виступатиме:

Спілкування за принципом "тут і тепер". Важливо вміти говорити про свої актуальні відчуття і думки. Розвинена рефлексія допомагає людині бути самокритичною, краще пізнавати себе і власні особистісні особливості, а також розуміти стани інших членів тренінгової групи.

1. **Персоніфікація висловлювань** – відмова від знеособлених суджень типу "як правило ми думаємо", "деякі тут вважають" і т. п., заміна їх адресними: "я вважаю", "я думаю".

2. **Акцентування мови почуттів** – уникнення оціночних суджень, їх заміна описом власних емоційних станів (не "ти мене образив", а "я почуваюся ображеним, коли ти...").

3. **Активність, відповідальність кожного за результати роботи у групі.** Це норма поведінки, у відповідності з якою ми в будь-яку хвилину реально включені в роботу. Активно дивимось, слухаємо, відчуваємо партнера і колектив в цілому.

4. **Довірливе спілкування** – відвертість, відкрите вираження емоцій і почуттів. Це правило означає відверте висловлювання своїх почуттів стосовно до дій інших учасників і до самого себе. Той, хто дає оцінку, повинен проявити толерантність до іншого.

5. **Конфіденційність.** Все, що відбувається під час занять, ні в якому разі не розголошується.

На основі цих принципів будуються правила роботи в групі у відповідності з особливостями роботи та потребами самих учасників.

Кількість учасників тренінгу: 15–20 осіб. **Вік учасників:** 20–22 роки. **Час необхідний для проведення тренінгу:** 15 год. **Тренінгове приміщення:** простора кімната, стільці (за кількістю учасників і тренера), розміщенні в центрі кімнати у формі кола, декілька столів для роботи в мікрогрупах. **Кількість занять:** 10. **Орієнтовна тривалість заняття:** 1,5–2 години.

Методи:

- **інтерактивні** – інформаційне повідомлення, групова дискусія, міні лекція, ігрові методи (ситуаційно-рольові, рольові ігри та інше), психогімнастика (рухавки), вправи (вправи-привітання, вправи-релаксації, вправи для виявлення очікувань учасників, для сприяння міжособистісному спілкуванню, для згуртування групи, для активізації учасників, аналіз проблемних ситуацій, мозковий штурм, робота в парах, малих групах, обговорення вправ, вправи спрямовані на розвиток вміння активного, емпатійного слухання, здатності розуміти іншу людину, вміння ставити себе на місце іншого тощо;

- **арттерапевтичні** – психомалюнок, казкотерапія, візуалізація, групове малювання, складання, читання.

В основу побудови програми увійшли положення та вправи вітчизняних і зарубіжних психологів-дослідників та практиків, зокрема В. Большакова, І. Вачкова, О. Главника, Г. Марасанова, Ю. Пахомова, В. Перусінського, Л. Петровської, Н. Самоукіної, Т. Яценко та ін.

Побудова тренінгу: модульна. **Модуль** – це відносно самостійна одиниця, з яких вибудовується оригінальна конструкція конкретного тренінгу. Модуль має власні цілі, його можна використовувати у складі інших тренінгів і навіть самостійно.

Тренінгова програма **"Я вмію відчувати"** має структурно-логічну побудову, складається з наступних модулів: **"Мій внутрішній світ"**, **"Я і оточуючий світ"**. Це свого роду сходинки, які допомагають учасникам тренінгу пізнати свій внутрішній світ, внутрішній світ оточуючих людей та розвинути вміння емпатійно спілкуватися, вміти співчувати та співпереживати.

Структуру тренінгової програми **"Я вмію відчувати"** подано нижче.

№ п/п	Зміст занять	Тривалість
Модуль "Мій внутрішній світ"		
Заняття 1. Тема: "Емпатія у моєму житті"		
1.	Вступне слово тренера (відкриття тренінгу, ознайомлення з метою та завданнями тренінгу)	10 хв.
2.	Вправа на знайомство "Візитка"	10 хв.
3.	Вправа-привітання "Потиснемо руки"	5 хв.
4.	Прийняття правил роботи в групі	10 хв.
5.	Вправа "Анкета очікувань учасника"	10 хв.
6.	Вправа "Відлуння"	15 хв.
7.	Дискусія "Чи потрібна мені емпатія?"	10 хв.
8.	Міні-лекція "Що таке емпатія?"	10 хв.
9.	Вправа "Амеба"	15 хв.
10.	Вправа "Комплімент"	10 хв.
11.	Рефлексія заняття	10 хв.
12.	Ритуал прощання "Штиль на морі"	5 хв.
Заняття 2. Тема: "Переживи чийсь почуття"		
1.	Вправа "Нетрадиційне привітання"	10 хв.
2.	Вправа "Віддзеркалення емоційного стану"	5 хв.
3.	Вправа "Спільна мова"	10 хв.
4.	Вправа "Позиція групи"	10 хв.
5.	Вправа "Фруктовий салат"	5 хв.
6.	Психомалюнок "Переживи чийсь почуття"	20–25 хв.
7.	Вправа "Єдність в парі"	10 хв.
8.	Вправа "Рука"	5 хв.
9.	Рефлексія заняття "Позитивний досвід"	10 хв.
10.	Домашнє завдання	2 хв.

№ п/п	Зміст занять	Тривалість
11.	Завершальна вправа "Іскра"	5 хв.
<i>Заняття 3. Тема: "Світ моїх емоцій"</i>		
1.	Вправа "Давайте привітаємося"	5 хв.
2.	Аналіз домашнього завдання	5–10 хв.
3.	Вправа-рефлексія "А що діється всередині?"	5 хв.
4.	Інформаційне повідомлення "Емоційно забарвлене спілкування"	10 хв.
5.	Вправа "Світ емоцій"	10 хв.
6.	Психогімнастична вправа "Подолання перешкод"	15 хв.
7.	Вправа емоційно "заряджені" ситуації	30–35 хв.
8.	Вправа-релаксація "А що далі?"	10 хв.
9.	Вправа-розминка "Зміна місць"	10 хв.
10.	Вправа "Приймаю твій стан"	10 хв.
11.	Рефлексія "Тут і тепер"	10 хв.
12.	Вправа "Подарунки"	5 хв.
<i>Заняття 4. Тема: "Усвідомлення своїх почуттів та психоемоційних станів"</i>		
1.	Вправа на привітання "...тільки очима та мімікою обличчя"	10 хв.
2.	Інформаційне повідомлення "Відповідай, а не реагуй"	15 хв.
3.	Вправа на активізацію "Коли я..."	10 хв.
4.	Рефлексія "Мій стан – кольором"	10 хв.
5.	Вправа "Коло"	20 хв.
6.	Вправа "Олівці"	10 хв.
<i>Модуль "Мій внутрішній світ"</i>		
7.	Вправа "Моя мрія"	20 хв.
8.	Вправа "Шурум-бурум"	15 хв.
9.	Вправа "Торкання"	10 хв.
10.	Вправа "Диктор"	10 хв.
11.	Рефлексія заняття "Відверто кажучи..."	10 хв.
12.	Домашнє завдання	5 хв.
13.	Вправа "Побажання"	10 хв.
<i>Модуль "Я і оточуючий світ"</i>		
<i>Заняття 5. Тема: "Пізнати себе через іншого"</i>		
1.	Вправа "Привітання"	10 хв.
2.	Вправа "Ромашка"	15–20 хв.
3.	Вправа "Аркус на спині"	15 хв.
4.	Вправа "Секрет"	15 хв.
5.	Вправа "Долоня правди"	15 хв.
6.	Вправа "Я – ручка..."	25–30 хв.
7.	Вправа-руханка "Перебудова"	10 хв.
8.	Рефлексія заняття	10 хв.
10.	Домашнє завдання (запропонувати 5-10 правил-рекомендацій, як ефективно встановити довірливі та емпатійні взаємини з іншими людьми).	5 хв.
11.	Вправа "Посмішка по колу"	5 хв.
<i>Заняття 6. Тема: "Вчимося спілкуватися"</i>		
1.	Вправа "Привітання"	10 хв.
2.	Вправа "Я людина..."	10 хв.
№ п/п	Зміст занять	Тривалість
3.	Інформаційне повідомлення "Активне слухання"	10 хв.
4.	Вправа "Парафраз"	20 хв.
5.	Вправа "Бачення інших"	10–15 хв.
6.	Вправа-релаксація "Сонячний промінь"	10 хв.
7.	Вправа "Казкові герої"	20 хв.
8.	Вправа "Зоопарк"	10 хв.
9.	Вправа "Секрет"	20 хв.
7.	Вправа "Я беру і я дарую"	15 хв.

№ п/п	Зміст занять	Тривалість
8.	"Мої враження"	5 хв.
9.	Домашнє завдання (написати листа одному з учасників групи)	5 хв.
10.	Завершальна вправа "Емоційний ланцюжок"	5 хв.
<i>Заняття 7. Тема: "Взаємодія"</i>		
1.	Вправа "Привітання"	5 хв.
2.	Вправа "Зустріч"	10 хв.
3.	Аналіз домашнього завдання	5–10 хв.
4.	Вправа "Домалюй"	20 хв.
5.	Вправа "Дует"	25 хв.
6.	Вправа "Узгодження дій"	10 хв.
7.	Вправа "Не те, що є"	15 хв.
8.	Вправа "Мафія"	20 хв.
9.	Вправа "Ідучи – озирнись"	5–10 хв.
10.	Вправа "Самозвіт"	10 хв.
11.	Вправа "Куля бажань"	10 хв.
<i>Заняття 8. Тема: "Міжособистісне спілкування"</i>		
1.	Вправа. "Привітання"	5 хв.
2.	Вправа "Місток"	15 хв.
3.	Вправа "Я відчуваю..."	20 хв.
4.	Вправа "Подаруй мені квіточку"	15 хв.
5.	Рольова гра "Знайди вихід"	20 хв.
6.	Вправа "Позитивне мислення"	15 хв.
7.	Вправа "Схвалення"	10 хв.
8.	Вправа-розминка "Мігалка"	10 хв.
9.	Рефлексія заняття	10 хв.
10.	Вправа "Побажання для себе і для сусіда"	10 хв.
<i>Заняття 9. Тема: "Довіра як запорука ефективної взаємодії"</i>		
1.	Вправа "Про що говорять очі?"	10 хв.
2.	Вправа "Казочка"	30 хв.
3.	Вправа "Розтопи коло"	10 хв.
4.	Вправа "Опора"	10 хв.
5.	Вправа "Відповідь за іншого"	15 хв.
6.	Вправа "Хто це?"	10 хв.
7.	Вправа "Довіра"	10 хв.
8.	Рефлексія заняття	10 хв.
9.	Психогімнастична вправа "Спокійний танок"	5 хв.
<i>Заняття 10. Тема: "Мій емпатійний досвід"</i>		
1.	Вправа-привітання "Потиснемо руки"	5 хв.
2.	Рефлексія "Я беру з собою в життя..."	10 хв.
3.	Міні-твір "Я і моя емпатійність"	15хв.
4.	Вправа "Слова вдячності"	10 хв.
5.	Вправа "Побажання"	30 хв.
6.	Підсумкова рефлексія	10 хв.
7.	Вправа "Крок-раз!"	10 хв.

Висновки. Отже, соціально-психологічний тренінг сприятиме самопізнанню, рефлексії, зміні ставлення до себе та інших, виробленні навичок саморегуляції, розвитку емоційної гнучкості, поглибленні досвіду, психологічної інтерпретації поведінки інших людей, розвитку емпатійності в цілому та водночас виступатиме засобом соціалізації особистості. Завдяки роботі в тренінговій групі студент буде соціалізовуватись, при цьому не пасивно приймати різні впливи (зок-

рема виховні), а поступово переходити від позиції об'єкта соціального впливу до позиції активного суб'єкта.

Припускаємо, що емпатійність як професійно значуща особистісна якість ефективно розвиватиметься саме в груповій формі роботи, оскільки саме в групі її учасники отримують потрібний досвід взаємодії, надають підтримку, зворотній зв'язок, зростають особистісно, соціалізуються. І це відбувається не лише тому, що група є "соці-

умом в мініатюрі", але й тому, що цьому сприяє особлива рефлексивна атмосфера, яка створюється не лише самими учасниками, а і тренером-викладачем.

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие / И. В. Вачков. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Издательство "Ось-89", 2005. – 256 с. 2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с. 3. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. –

216 с. 4. Психологічна корекція. Програма навчального курсу та методичні матеріали для спеціальності "Психологія" та "Практична психологія" (за вимогами кредитно-трансферної системи) [розроб. Тиунова О.В.]. – Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2006. – 86 с. 5. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с. 6. Щадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Учебное пособие / В. Д. Щадриков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Изд. "Корпорация "Логос", 1996. – С. 80.

Надійшла до редколегії 19.10.11

І. Панок, студ., А. Собкевич, студ., О. Федина, студ.

ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК СЕМАНТИЧНИХ КОНСТРУКТІВ

У статті наведено обґрунтування застосування нової методики для дослідження ціннісних орієнтацій особистості. Наведено теоретичний аналіз, згідно з яким ціннісні орієнтації розглядаються як семантичні конструкти. Висвітлено переваги застосування саме проективної методики щодо дослідження даної проблематики, наведені результати її попередньої апробації, визначені подальші перспективи вдосконалення.

The following article reveals justification of the use of a new method for research of value orientations of a person. The theoretical analysis, according to which values are considered as semantic constructs, is brought up. The advantages of application of projective methods for research of this problem are highlighted. The article also reveals results of preliminary testing of the method. The prospects for improvement of this method are considered.

Актуальність. Ціннісні орієнтації – це складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст особистості, визначає загальне ставлення індивіда до себе і до світу, надає смисл і спрямованість мотиваціям, поведінці, вчинкам [2, 7]. Будучи одним із центральних новоутворень особистості, ціннісні орієнтації виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і, таким чином, впливають на усі сторони її дійсності [2, 3, 7].

Ми виходимо з розуміння цінності як вищої форми потреби, що є актуалізованою у особистості і сприймається як життєва необхідність. Ми приймаємо позицію, згідно з якою цінності є смисловими утвореннями крайнього узагальнення, через які людина сприймає картину світу цілісно [7].

Ціннісні орієнтації за своєю сутністю є динамічною структурою, що розвивається разом із змінами в даному соціокультурному просторі. Отже, постає проблема в наявності інструмента, за допомогою якого можна було б ефективно фіксувати зміни у сформованій системі цінностей у відповідності до змін у соціумі. Проблема поєднання доступності даного інструменту вимірювання із його ефективністю й буде підійматись нами.

Ціннісні орієнтації зазвичай вимірюються опитувальниками, які хоч і є економними в плані проведення, але містять в собі ряд обмежень, серед яких найбільш ненадійними у відношенні вимірювання даних параметрів є те, що вони базуються на окремих теоретичних підходах, а не на підкріплених емпіричними даними позиціях, і, звісно, залишають досліджуваним можливість вдаватись до соціально бажаних відповідей [1, 3].

На нашу думку, однією з основних проблем сучасних досліджень ціннісних орієнтацій є те, що дослідники зазвичай не враховують той факт, що ціннісні орієнтації є динамічним утворенням і зазнають змін під впливом соціально-економічних, демографічних та природних зрушень, виховання, продовжуючи застосовувати ті переліки цінностей, які були виявлені ще в 1950-х роках.

Таким чином, постає необхідність розробки методики дослідження ціннісних орієнтацій на нових методологічних засадах.

Запропонована нами методика, орієнтована на виявлення нових ціннісних орієнтацій, що з'явилися у суспільстві. Насамперед, вона спрямована на виявлення тих ціннісних орієнтацій, що входять у сферу актуального людини, за допомогою яких вона оцінює себе і навколишню дійсність. Отже, ми відходимо від традиційних переліків та типологій ціннісних орієнтацій, і намагаємось виявити ціннісні орієнтації, які є дійсно актуальними.

Ціннісні орієнтації як система індивідуальних смислів. Обґрунтування методики визначення ціннісних орієнтацій за допомогою проективних методів. При розробці нашої методики ми виходили з позиції дослідження ціннісних орієнтацій як елементів індивідуальної системи смислів особистості. Таке розуміння ціннісних орієнтацій базується на тому, що вони виступають конструктами, якими індивід користується для пояснення, оцінки, прогнозування подій та явищ [4, 5].

За теорією Дж. Келлі, конструкт визначається як особливий суб'єктивний засіб, сконструйований самою людиною, перевірений (валідизований) на власному досвіді, за допомогою якого людина виокремлює, оцінює і прогнозує події, організує свою поведінку, "розуміє" інших людей, реконструює систему взаємовідносин і будує "образ Я" [6]. Це одночасно і спосіб поведінки, і параметр відносин і оцінок, і когнітивне смислове розчленування і протиставлення.

Конструкт завжди є біполярним, має два полюси. У цьому його відмінність від концепту: концепт задає номінальну шкалу (клас, поняття), конструкт – як мінімум шкалу порядку, а фактично і шкали більш високих рівнів (смисловий градієнт).

Дж. Келлі припустив, що всі конструкти характеризуються певними формальними властивостями. По-перше, конструкт має певний діапазон застосування, який включає в себе всі події, при яких конструкт є релевантним. Всі конструкти мають обмежений діапазон застосування, хоча від конструкту до конструкту межі діапазону можуть змінюватися. По-друге, у кожного конструкту є фокус застосування. Він відноситься до явищ в рамках діапазону застосування, для яких конструкт є найбільш релевантним. Фокус застосування конструкту завжди специфічний для людини, яка застосовує його.

Проникність–непроникність – ще один параметр, за яким конструкти можуть відрізнятися. Проникний конструкт допускає в свій діапазон застосування елементи, які ще не застосовувались в межах його кордонів. Він відкритий для пояснення нових явищ. З іншого боку, непроникний конструкт, охоплюючи явища, які складають його первісну основу, залишається закритим для інтерпретації нового досвіду. Існує відносний ступінь проникності і непроникності.

Конструкти організовані в систему, яка має складну ієрархічну організацію і безліч підсистем. Внаслідок спільності і соціальності досвіду людини, багато конструктів у різних людей є схожими. Однак оскільки конструкт не засвоюється ззовні, а будується самою людиною, він

індивідуально визначений, і є конструкти, які існують в одному примірнику, лише у даної конкретної людини.

Якщо в якості конструкта розуміти цінність, то можна сказати, що засвоюючись ззовні, в процесі інтеріоризації цінності трансформуються, набуваючи особливого особистісного смислу і забарвлення для кожної людини.

Сукупність усіх конструктів людини утворює індивідуальну систему смислів особистості. Дана система в теорії Дж. Келлі і розуміється як особистість. Завдяки застосуванню індивідуальної системи смислів, індивід успішно сприймає, оцінює, інтерпретує та прогнозує явища внутрішнього та зовнішнього світу. Ця система є сферою актуального для людини. Тобто, досліджуючи ціннісні орієнтації як елементи індивідуальної системи смислів особистості, ми отримуємо саме ті ціннісні орієнтації, які входять в сферу актуального людини, якими вона дійсно користується і на які орієнтується протягом життя, а не тільки декларує їх наявність.

Опис методики дослідження. Оскільки елементами індивідуальної системи смислів особистості є конструкти, то для нашого дослідження доцільно застосовувати техніку виявлення конструктів. Процедура дослідження має бути побудована таким чином, щоб виявлені конструкти були цінностями, для цього ми пропонуємо досліджуваним спеціальні інструкції, які будуть наведені нижче.

Виділені конструкти (ціннісні орієнтації) підлягали процедурі категоризації, яка здійснювалась самим досліджуваним. Теоретичним обґрунтуванням саме такої процедури є той факт, що неможливо якісно категоризувати конструкти іншої людини, оскільки вони є суб'єктивними інструментами аналізу, інтерпретації та прогнозування дійсності; отже, конструкти є носіями особистісного смислу, який не завжди може бути розшифрований певними експертами та іншими "сторонніми" людьми.

Для виявлення актуальних ціннісних орієнтацій ми застосували таку психосемантичну техніку виявлення конструктів, як *техніка триад* [6].

Розглянемо детальніше, як саме застосовувалась дана техніка.

- Крок 1. Досліджуваному пропонувалось 8 карток і давалась інструкція: "Подумайте і напишіть на 5-ти картках імена людей, яких ви вважаєте щасливими, і на 3-х картках імена тих людей, яких ви вважаєте нещасливими. Це можуть бути як знайомі вам люди, так і герої з літератури, зірки кіно, тощо".

- Крок 2. Після того, як досліджуваний заповнив усі картки, йому давалась наступна інструкція: "Вам будуть пропонуватися триади з наявних карток (сукупність з трьох карток), Ваша задача подумати і знайти певну якість (властивість), яка об'єднує будь-яких двох людей і протилежну якість, яка відрізняє від них третього".

Таким чином ми виявляли конструкти. Їх виявлення продовжувалось доти, доки досліджуваний не починав активно повторювати вже названі конструкти.

Наступним етапом нашого дослідження була класифікація отриманих конструктів самим досліджуваним. Давалась така інструкція: "Уважно прочитайте виділені вами якості (властивості) та поділіть їх на категорії. Кількість виділених вами категорій може бути будь-якою; кількість якостей (властивостей), об'єднаних в одну категорію, також може бути будь-якою. Одна й та ж сама якість може входити в різні категорії".

У названих досліджуваними категоріях ми виявили елементи, які входили до цих категорій, і здійснили частотний аналіз отриманих даних. В ході аналізу нами були виявлені категорії, що співпадали за змістом, але мали дещо відмінні назви, ми їх групували в одну категорію. (Наприклад: розум, розумові властивості, інтелектуальність ми згрупували в категорію "розумові здібності").

На основі відповідей досліджуваних, нами були виокремлені такі категорії ціннісних орієнтацій:

Розум: ерудованість; здатність до навчання; уміння застосовувати нові знання і компенсувати їх нестачу; прагнення до нових знань.

Соціальні взаємовідносини: соціальний статус; орієнтація на думку оточуючих; "комунікабельність"; схильність до конформізму; альтруїзм.

Близькі стосунки: відданість; самопожертва; дружба (за мірою наближеності); сім'я (її бажаність, значимість її наявності, згуртованість її членів); кохання (наявність коханої людини, шлюб).

Зовнішність: краса; сексуальність.

Успішність/кар'єра: професійна самореалізація; амбітність; цілеспрямованість; міра раціональності використання своїх можливостей.

Матеріальне забезпечення.

Особистісні якості: життєрадісність; харизма; оптимізм/песимізм; авантюризм; сила характеру; акуратність; відкритість/загадковість; врівноваженість настрою (особливості емоційних проявів).

Ставлення до життя/світосприйняття.

Творчість.

Отже, виявивши актуальні категорії цінностей, ми перейшли до основної частини нашого дослідження з апробації нашої методики.

Запропонована нами методика є конструктивною проективною методикою, орієнтованою на виявлення у досліджуваного атрибутивної проекції і класичної проекції як потенційного полюсу першої [1]. Стимульним матеріалом виступають паперові фігурки людей (2 шт.) з недиференційованими ознаками.

Досліджуваному пропонується наступна інструкція: "Створіть довершено щасливу людину, наділивши її відповідними ознаками і характеристиками. Охарактеризуйте її за наступними категоріями...". Далі досліджуваному пропонуються виявлені раніше категорії цінностей: наводяться самі групи цінностей, без деталізації щодо їх наповнення. Те саме пропонувалось зробити і з другою фігуркою, за однієї лише умови – це має бути портрет нещасливої людини. По завершенні роботи досліджуваним пропонувалось додати ті характеристики, які на їхню думку не були охоплені жодною з наведених категорій, і висловити свої побажання щодо процедури дослідження в цілому. Досліджувані були вільні у висловлюваннях і виборі мови, а також не були лімітовані в часі. Враховуючи пілотажний характер даного дослідження, вибірка складала 20 осіб віком від 17 до 23 років включно, з рівним розподілом статей.

Перш за все слід зазначити, що за даної процедури ми виявили наповнення досліджуваними запропонованих категорій тими змістовними елементами, що були виявлені нами на етапі дослідження конструктів методом триад. Це дозволяє нам стверджувати, що дана методика відображає дійсні актуальні категорії цінностей, притаманні особам юнацького віку, які на даний момент становлять нашу вибірку.

Перейдемо до розкриття змісту отриманих нами результатів. В ході дослідження нами було виявлено, окрім стійких дихотомій, і більш складні реакції. Так, скажімо, на прикладі категорії "Розум": окрім стійкої дихотомії "розумний–дурний", було виявлено такі реакції як "різносторонньо обізнаний, допитливий, розумний, освічений". Досліджувані давали відповіді як загального характеру, так і розгорнуті, з деталізацією: у категорії "Зовнішність" були виявлені такі полярності загального характеру як "вродливий–непривабливий", "чарівливий–відразливий", "охайний–недоглянутий", разом з випадками, коли досліджувані зазначали, які саме зовнішні ознаки мають бути у створених ними образах: атлетична статура, стрункий, з ластовинням, худий, блідий,

непривабливо лисий, згорблений тощо. Себто ми можемо говорити про наявність у досліджуваних індивідуальних стереотипів атрактивності.

Особливу увагу привертає той момент, як у відповідях досліджуваних розкривалось їх відверте особисте ставлення до запропонованих аспектів життя: це можна проілюструвати на відповідях до категорії "Соціальні взаємовідносини". Скажімо, необхідність наявності коханої людини поряд приписували кожній із запропонованих моделей, однак аргументації були різними: так, наприклад, щасливу людину характеризували як таку, що "в більшій мірі кохана, ніж кохає сама", а нещасливий могли приписати бажання наявності "другої половинки", щоб компенсувати відчуття власної неповноцінності.

Ми навели лише окремі приклади відповідей досліджуваних. Це зумовлено тим, що на даному етапі для нас було важливо продемонструвати, що за допомогою методики ми змогли виявити як загальні тенденції, так і суто індивідуальні.

Звісно, наведені вище результати та їх попередній аналіз є картиною узагальнення реакцій досліджуваних; за детального розгляду та аналізу окремих випадків ми могли б виявити індивідуальну структуру актуальних ціннісних орієнтацій досліджуваного. Але на даному етапі нашою основною метою було продемонструвати, що за попередньої апробації запропонованої нами методики ми змогли виявити особисті цінності досліджуваних, що знаходяться у сфері актуального і представити їх у вигляді конструктів.

Переваги застосування проєктивного підходу для дослідження ціннісних орієнтацій особистості, на наш погляд, є такими:

1. Система ціннісних орієнтацій представлена у свідомості особистості як її смислотворча структура, механізми якої можуть бути не чітко відрефлексовані на рівні свідомості людини. З використанням проєктивної методики ми зможемо підійти до розгляду особистості досліджуваного більш ґрунтовно при зниженій імовірності вдавання останнього до стереотипних чи соціально бажаних реакцій.

2. Досліджуваний в значно меншій мірі обмежений специфікою стимульного матеріалу, що підвищує надійність виявлених за проведеного дослідження результатів.

3. Дана методика є гнучкою щодо часової адаптації: її специфіка робить її адекватною до виміру структури ціннісних орієнтацій особистості в контексті сучасних соціально-культурних змін.

4. Особливість методики дозволяє виокремити індивідуальні цінності на фоні більш загальних, а також дозволяє виявити домінуючі цінності.

5. Загальна екологізація дослідження системи ціннісних орієнтацій особистості.

Перспективами нашої подальшої роботи щодо даної методики ми вбачаємо:

1. Підготовка, апробація та уточнення інструкції для дослідника та досліджуваних (по ходу проведеного дослідження нами були виявлені окремі нюанси щодо удосконалення самої процедури методики, ми також враховували окремі побажання та зауваження самих досліджуваних; на нашу думку, доцільним було б запропонувати досліджуваним самим графічно зобразити запропоновані образи людей).

2. Здійснення дослідження на більш широкому контингенті досліджуваних з метою напрацювання норм і методології обробки й інтерпретації результатів.

3. Здійснення дослідження з метою валідазації методики.

1. Бурлачук, Л. Ф., Морозов, С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 528 с. (Серия "Мастера психологии"). 2. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М., Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с. 3. Лихтарников, А. Л. Ценностный опросник (ЦО) С. Шварца и духовное развитие личности: нормальное и патологическое (электронный ресурс). 4. Лурия, А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской. Изд-во Моск. ун-та, 1979, 320 с. 5. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 400 с. 6. Повякель, Н. И. Теория личностных конструктов (Дж.А. Келли) (электронный ресурс). 7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / 2-е изд. М.: Изд-во Мин. культуры и просвещения РСФСР, 1945. – 704 с.

Надійшла до редколегії 23.10.11

В. Пономарьова, канд. психол. наук, асист.

ІНТЕРАКТИВНІ КВЕСТ-ІГРИ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті обґрунтовується доцільність використання модифікованих тренінгових методик та ігрових методик як засобу соціалізації старшокласників. Аналізується поняття інтерактивної квест-гри. Проводиться аналіз особливостей, переваг та недоліків використання інтерактивних ігор та виокремлюються ключові моменти психокорекційного впливу, який можливий за допомоги модифікованих методів ігрової корекції. Розглядається зміст програми інтерактивних квест-ігор, орієнтованої на цей вплив.

In the article is grounded expedience of the use of the modified training methods and playing methods as to the mean of socialization of senior pupils. The concept of interactive kvest-game is analysed. The analysis of features, advantages and lacks of the use of interactive games, is conducted and the key moments of psychotherapy influence which is possible at the help of the modified methods of playing correction.. Maintenance of the program of interactive kvest-games, oriented to this influence is examined.

Актуальність вивчення соціалізації старшокласників зумовлена низкою обставин теоретичного і практичного порядку. Це пояснюється як внутрішньою логікою розвитку психології і, відповідно до цього, зміною ракурсу осмислення нею своїх засадничих принципів і концептуального апарату, так і суспільними запитами. Зміни у інформаційному, соціально-економічному та політичному просторах, що відбуваються в Україні, обумовлюють швидке перетворення суспільства.

Зростає роль і значення індивіда в міжособистісних, колективно-групових, організаційно-управлінських, професійних і загальноосвітніх сферах спілкування. За умов, коли в процесі міжособистісної взаємодії з іншими людьми індивід отримує об'єктивну інформацію про себе відбувається реалізація його потенційних можливостей та здібностей. Для кожного з етапів соціалізації в шкільному віці

характерними є свої особливості розвитку Я-концепції особистості [8]. Практика показує, що недооцінка ролі Я-концепції школяра у процесі соціалізації та не врахування її особливостей при організації навчально-виховного процесу в навчальному закладі призводить як до небажаних змін у структурі особистості так і до суттєвих недоліків у його майбутній професійній підготовці. Особливо актуальним це є для учнів старших класів, оскільки період ранньої юності характеризується інтенсивним розвитком самовизначення та самореалізації. У цей період у школярів відбувається активний внутрішній процес пошуку та оцінки власного "Я", тобто процес самопізнання.

Прагнення до самопізнання звернуто до внутрішнього світу індивіда, сприяє реалізації прагнень людини навчитись розуміти себе, правильно сприймати й оцінювати свої особистісні якості, будувати ставлення до інших,

культури та навколишнього середовища. Старшокласник вже внутрішньо готовий займатися самоаналізом, самооцінкою, спроможний давати об'єктивну оцінку своїм особистісним якостям і можливостям, своєму творчому потенціалу, своїй соціальній значущості [8].

При обробці попередніх даних нами було встановлено, що старшокласники, що мають більш високий, порівняно з іншими, рівень інтелекту, більш гнучке творче мислення та більш високий статус у групі, переживають загострення конфлікту між реальним образом "Я" та ідеальним образом "Я".

На нашу думку за таких обставин є доцільним використання не класичних за формою та змістом тренінгових методик, а їх модифікацій.

На думку С. Гладышева, тренінг – особливий метод отримання знань, який відрізняється від своїх аналогів тим, що всі його учасники вчаться на власному досвіді справжнього моменту. Це спеціально створене сприятливе середовище, де кожен може з легкістю і задоволенням побачити і усвідомити свої плюси і мінуси, досягнення і поразки. Допомога і увага оточуючих допомагають швидше зрозуміти, які особистісні якості потрібно розвинути. Завдяки тому що ситуація тренінгу учбова, жоден з учасників не ризикує відносинами, що вже склалися, і поглядами, а набуває і використовує новий досвід. У реальній ситуації експерименти можуть привести до небажаних наслідків [3].

Екстеріоризація результатів внутрішнього діалогу із самоаналізу та самопізнання найбільш яскраво спостерігається у ігровій діяльності, в перебігу якої підліток вступає у спілкування з однолітками і бере посильну участь у справах творчого характеру. Через взаємодію з іншими учасниками гри остання дає старшокласникам можливість усвідомити цілісність особистісного буття, визначити свої цілі, навчитися вибудовувати стратегію поведінки [9].

Спілкування між учасниками у ігровій діяльності займає основне місце у ігровій взаємодії. Ігрова психокорекція з кожним роком стає все більш актуальною та популярною. Багато тренінгів несуть у собі елементи гри. Однак, не дивлячись на це, спеціальних досліджень у цій галузі все ще недостатньо. На даний час ми можемо спостерігати таку ситуацію – у більшості терапевтичних закладах згадується про те, що там проводиться ігрова психокорекція, однак чітких вказівок та методик немає [4].

Ігрова психокорекція – метод психотерапевтичного впливу на дітей і дорослих з використанням гри. Характерна особливість гри – її двоплановість, тобто:

- гравець виконує реальну діяльність, пов'язану з рішенням конкретних задач,
- ряд аспектів цієї діяльності носять умовний характер, що дозволяє відволіктися від реальної ситуації з її відповідальністю та багатьма обставинами.

Двоплановість гри зумовлює її розвивальний ефект. У роботі зі старшокласниками гра використовується у груповій психокорекції у вигляді спеціальних вправ, завдань на невербальні комунікації, розігрування різних ситуацій. Гра сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімає напругу, тривогу, страх перед оточуючими, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально-значимих наслідків, забезпечуючи тим самим спрямовану соціалізацію особистості.

Звернемо увагу на таке поняття, як інтерактивні ігри. **Інтерактивна гра** – це інтервенція (втручання) ведучого у групову ситуацію "тут і зараз", що структурує активність членів групи відповідно до визначеної учбової цілі [9].

Часто такі ігри у спрощеному вигляді відображають реальні життєві та групові ситуації. Із складних аспектів

внутрішньо особистісних та міжособистісних проблем вони допомагають виокремити важливі елементи і надають їх в штучно створеному контексті у вигляді деякої схеми дій. Таким способом інтелектуальна та емоційна енергія учасників фокусується у визначеному напрямку. Спрощений світ інтерактивних ігор дозволяє учасникам краще, ніж у складному реальному світі, пізнати та зрозуміти структуру та причинно-наслідкові зв'язки того, що трапляється. Таким чином, можна більш ефективно та менш ризиковано навчитися новим моделям поведінки та перевірити на практиці свої ідеї.

Ми обираємо термін "інтерактивні ігри" саме тому, що він підкреслює дві ключові ідеї процедур такого роду: ігровий характер та можливість реальної взаємодії. Гра – те, що пробуджує цікавість, готовність до ризику, створює випробування та дарує радість відкриття. Поняття інтеракції ж передбачає внутрішньо особистісну та міжособистісну взаємодію та комунікацію.

Кожна з інтерактивних ігор має *базову структуру*, за допомогою якої може бути успішно проведена. Така структура складається з наступних елементів:

1. Аналіз групової ситуації. Ведучий гри повинен оцінювати ситуацію групи в цілому, та окремі потреби її учасників.

2. Надання учасникам інструкції. Важливо, щоб етап інструктування включав у себе наступне:

- інформацію про цілі проведення гри;
- чіткі інструкції процесу;
- підкреслення експериментального характеру гри;
- впевнену поведінку ведучого;
- акцент на добровільності кожного з учасників.

3. Безпосереднє проведення гри.

4. Підбиття підсумків гри. Діяльність ведучого на цьому етапі допомагає вирішенню наступних задач:

- керування процесом самоаналізу та рефлексії. Після закінчення гри кожен учасник повинен мати можливість проаналізувати новий досвід;
- підтримка у бажання поділитися досвідом. В такій формі обробка нової інформації та нових моделей поведінки проходить більш ефективно та якісно;
- допомога в усвідомленні особливостей своєї поведінки;
- допомога в пошуках та виокремленні зв'язку між отриманим у грі досвідом та поведінкою у реальному житті.

Як вже було вказано вище, основною особливістю інтерактивної гри є те, що вона комплексний вплив на особистість, тобто торкається не тільки інтелектуального аспекту, але й чуттєвого, пізнавального, мотиваційного, соціального та інших. Інтерактивні ігри дають нам можливість спрямовувати соціалізацію особистості, використовувати психологічні методи в навчальних процесах та мають *специфічні особливості*, що допомагають покращенню мотивації до глибинного пізнання себе, серед яких:

• **Активна участь.** Кожен має можливість спостерігати складні внутрішні процеси у групі та всередині себе, вкладати у гру свої почуття, спілкуватися за допомогою різних засобів комунікації, програвати різні соціальні ролі та інше. Учасники самі провокують події, виступаючи суб'єктами взаємодії, маючи можливість активно брати участь, пізнаючи себе на практиці, а не тільки в теорії.

• **Зворотній зв'язок.** Учасники не тільки експериментують із своєю та чужою поведінкою, але й мають можливість прояснити, що і як вони роблять. Ведучи себе специфічним чином, вони отримують зворотній зв'язок як через власне усвідомлення, так і приймаючи інформацію від інших.

- *Змістові та часові межі.*

- *Відкриті результати.* Тут не існує вірних та невірних рішень, Поважається реальність, а питання про ефективність того чи іншого способу поведінки кожен вирішує сам, прислуховуючись до себе та бо групи.

- *Врахування потреб групи.*

- *Суперництво та співробітництво.*

- *Рівне право на участь у грі.* Тут немає чіткого розділення на "лідерів" та "аутсайдерів", в процесі гри кожен має можливість проявити себе.

Отже, виходячи з усього вищезазначеного, ми можемо виокремити можливі переваги, спираючись на які, інтерактивні ігри залишаються важливим методом у навчанні та психокорекції, та можливі недоліки, при яких використання ігор може бути неефективним.

Серед *переваг* важливими ми вбачаємо такі:

1. Створення мотивації до навчання. Через цікавість, задоволення та взаємодію посилюється інтерес до навчальних процесів.

2. Підтримка та корекції розвитку особистості. Створюється зацікавленість у саморозвитку та розкритті свого потенціалу.

3. Полегшення нових комунікаційних та поведінкових норм, яких учасники уникають у повсякденному житті.

4. Допомога у відчутті "включеності" в оточуючий світ, в цілому, та у групу безпосередньо.

5. Підтримка у тренуванні психологічних навиків, таких як диференційоване сприйняття, відкрита комунікація, постановка вимог, прийняття рішень, допомога іншим, співпраця, пошук можливої самопомогі, особистісну відповідальність та інше.

6. Допомога при побудові та корекції ціннісних орієнтацій, які базуються на отриманому досвіді, та підкріплюються почуттями учасників.

7. Балансування активності учасників.

8. Зниження тривоги кожного з учасників та полегшення формування групової згуртованості.

9. Зменшення часу для навчальних та психотерапевтичних процесів.

10. Допомога при полегшенні захисних механізмів. Відповідні інструкції у поєднанні з виконанням групових норм дозволяють моделювання складних форм поведінки, навіть такої, що вважається девіантною.

11. Підтримка в опрацюванні важливих проблем, що виникають в системі людських взаємовідносин, створенні команди.

12. Робота у групах різної кількості, навіть у великих, де інші методи навчання та психотерапії дозволяють використання тільки інформаційних процесів.

Серед можливих недоліків, пов'язаних із інтерактивними іграми, ми вважаємо за потрібне виокремити такі:

- брак теоретичного та практичного досвіду ведучого;

- відсутність зв'язку між досвідом, отриманим у грі, та повсякденною реальністю;

- відсутність когнітивних компонентів та аналізу пережитого досвіду;

- авторитарна, безкомпромісна, поведінка ведучого;

- відсутність чіткої інструкції;

- використання ігор без врахування ситуації у групі;

- примусова участь у грі;

- відсутність рівного права участі [9].

Отже, поєднавши методи інтерактивних ігор та тренінгові методики ми можемо отримати саме той вплив, який вважаємо доцільним для умов забезпечення спрямованої соціалізації старшокласників. Таке поєд-

нання, на нашу думку, можливе при створенні низки програм для інтерактивних квест-ігор.

Квест (Quest – "пошук, предмет пошуків, пошук пригод") – один з жанрів ігор, що вимагають від гравця розв'язання розумових, фізичних та особистісних завдань для просування по сюжету. У міфології поняття "квест" спочатку позначало один із способів побудови сюжету – подорож персонажів до певної мети через подолання різноманітних труднощів (наприклад, міф про Персея або, навіть, про 12 подвигів Геракла). Тобто, необхідно зрозуміти, куди йти, що і як виконувати та, безпосередньо, пройти випробування.

Отже, базуючись на вищезазначеному та враховуючи всі особливості, ми маємо можливість створити програму інтерактивних квест-ігор як засобу соціалізації старшокласників

Специфічними завданнями програми мають виступати набуття та засвоєння наступних засад:

1. Вміння готуватися, налаштовуватися на роботу.

2. Особистісне зростання та підвищення потенціалу кожного (самооцінка, впевненість у собі, самопізнання) в інтересах особистості та команди.

3. Вміння ефективно розв'язувати конфліктні ситуації, виступати медіатором у конфліктах.

4. Набуття навичок усвідомлення системи "Я – група".

5. Досвід ефективної взаємодії, розвиток навичок співпраці та формування позитивного образу команди.

6. Підвищення рівнів та тренування інтелектуального та творчого мислення.

7. Досвід ефективного завершення співпраці, рефлексивне осмислення зробленого.

8. Навички якісного засвоєння досвіду.

Отже, виходячи з теоретичного аналізу, поставлених завдань та очікуваних результатів, кожна з інтерактивних квест-ігор має наступну *структуру*:

1. Знайомство (1 год.).

На цьому етапі формуються команди, або вже зібрані команди ближче знайомляться одні з одними, всі отримують загальну інформацію по структурі, тематиці, правилам та організаційним моментам гри.

Крім цього, перший етап призначений для ефективної підготовки до активної участі у грі, налаштування на якісну роботу, як у ігровому аспекті, так і у психотерапевтичному (специфічне завдання № 1 з вищезазначених)

2. Гра з 5-6 завдань (4 год.).

Етап самої гри. Він призначений для виконання поставлених вище специфічних завдань № 2-6. До кожного завдання команда має дістатися через логічно-творчий шифр, а також воно має чіткі інструкції та психокорекційний вплив.

3. Заключна зустріч, рефлексія учасників (1 год.).

На цьому етапі проходить нагородження переможців, учасники діляться своїми думками та переживаннями. Також він призначений для акумуляції та засвоєння набутого досвіду шляхом рефлексивного переосмислення гри та кожного з її етапів. (специфічне завдання № 7-8 з вищезазначених)

Система організації. Ґрунтуючись на теоретичному аналізі, поставлених завданнях, очікуваних результатах, ефективному підході до часу, ми можемо стверджувати, що найбільш ефективною буде програма, розрахована на 36 год., серед яких 12 відведено на підготовчі та заключні етапи, а 24 – безпосередньо на ігри, і розподіляються вони наступним чином (за психотерапевтичним та психокорекційним змістом):

- особистісне зростання, розвиток потенціалу кожного (самооцінка, впевненість у собі, самопізнання) в інтересах команди (8 годин);

- вміння ефективно розв'язувати конфліктні ситуації, виступати медіатором у конфліктах (4 год.);

- набуття навичок усвідомлення системи "Я – група" (4 год.);

- досвід ефективної взаємодії, розвиток навичок співпраці та формування позитивного образу команди (8 год.).

Крім вищезазначених *особливостей роботи* організаторів та ведучих інтерактивних ігор та тренінгів, важливим тут є:

1. Детальна розробка кожного сценарію гри:

- загальна тематика має бути цікавою для студентів, викликати бажання брати активну участь;

- завдання-шифри мають бути достатньо складні та не мають повторюватись задля розвитку гнучкості творчого мислення та підвищення рівню інтелекту;

- завдання-шифри мають відповідати рівню розвитку учасників.

2. Відповідність та чіткість інструкцій для кожного з психокорекційних завдань, як для учасників, так і для організаторів.

3. Чітка система правил гри.

Отже, можна побачити, що, користуючись методами ігрової психокорекції та тренінговими методиками і беручи за основу структуру квест-ігор, ми маємо можливість для проведення низки інтерактивних ігор. Крім

того, це слугує підґрунтям для побудови програми, спрямованої на успадкування і перетворення індивідом соціального досвіду у власні установки, орієнтації, навички, уміння, здібності тощо, що може допомогти школяру адаптуватися в суспільстві, засвоїти досвід старших, зрозуміти своє покликання та знайти шляхи найефективнішого самовизначення.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогрес, 1986. – 421 с. 2. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 420 с. 3. Гладышев С. И. Как вести себя на тренинге? / С. И. Гладышев. – М.: 2005. – 70 с. 4. Добряков И. В. Игра в семейной психотерапии / И. В. Добряков. – М.: 2006 (Журнал практической психологии и психоанализа, вып. 1, март, Научно-практический портал электронных публикаций <http://psyjournal.ru>) 5. Дубінка М. В. Соціалізація старшокласників як ефективний процес їх самовизначення / М. В. Дубінка. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка 2010 (Наукові записки НаУКМА, серія Педагогічні науки, вип. 87). – 409 с. 6. Кон И. С. Открытие "Я" / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 352 с. 7. Максименко С. Д. Самооцінка учня / С. Д. Максименко. – К.: Главник, 2004. – 112 с. 8. Мамчур І. В. Соціалізація старшокласників засобами гри / І. В. Мамчур. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009 (Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, вип. 11). – 256 с. 9. Фопель К. Технология ведения тренинга / К. Фопель. – М.: Генезис, 2004. – 272 с.

Надійшла до редколегії 24.10.11

Л. Романюк, докторант

СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА: СОЦІАЛІЗАЦІЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

У даній статті робиться спроба з'ясування психологічних особливостей становлення цінностей особистості у загальному процесі її розвитку, впливу на цей процес умов освітнього середовища і внутрішньо-особистісних чинників, а також виявлення індикаторів рівня розвитку регулюючої функції цінностей у діяльності.

In the article is attempt of finding-out some psychological features of persons' values becoming in a general process of persons' development, influence on this process of conditions educational an environment and internally – personal factors, and also revealing of developmental level indicators of regulating function of values in activity becomes.

В своїй постійній взаємодії людина включена в цілий ряд стосунків з іншими людьми, які прийнято називати соціальними відносинами. Ці відносини й відношення виявляються назовні у цінностях і цілях особистості.

Студент як істота соціальна формується в процесах розвитку його особистості й освіти через цінності і почуття. Суспільство (соціум) було побудоване його мораллю, політикою, історією й правом як найдорогоціннішими складовими культури. Молодь, що представляє найціннішу частину суспільства, має прийняти й заархівувати ці цінності як елемент своєї підготовки до життєдіяльності.

Освіта, як процес і результат навчання людини, безсумнівно виконує основну функцію соціалізації, психологічно регулюючи душевні якості в усій їх складності, наділяючи душу людини необхідним для життя станом.

Людство, соціум потребує повної гармонії розвитку особистості кожної людини, що включає насамперед становлення вищої системи цінностей. Зрозуміло, що це не стається спонтанно, а вимагає запланованої системи цілеспрямованих впливів, які приводять до досягнення бажаного рівня.

Метою цієї розвідки є з'ясування психологічних особливостей становлення цінностей особистості у загальному процесі її розвитку, впливу на цей процес умов освітнього середовища і внутрішньо-особистісних чинників, а також виявлення індикаторів рівня розвитку регулюючої функції цінностей у діяльності.

У цьому зв'язку становлення цінностей особистості студента виступає ідеєю, а точніше гіпотезою про виникнення, утворення цінностей в неперервному процесі розвитку особистості людини. В освіті відбувається становлення цінностей в неперервному процесі особистісної трансформації студентів. Публікації, презентації, виступи на міжнародних і зарубіжних конференціях, семінарах і робочих зустрічах [9; 10; 11; 18; 19; 20; 21; 22] ознайомили ряд науковців з цією ідеєю.

Під становленням цінностей розуміємо їх виникнення в процесі росту на ранніх і пізніх стадіях особистісного розвитку. Методологією такого розуміння становлення цінностей є вчення Г. Олпорта про становлення особистості [12, с. 7-28], що розуміє під цим процесом диспозицію до становлення специфічно людських здібностей на всіх стадіях розвитку. Можливо поняття "становлення цінностей" дещо незвичне для сприйняття і розуміння процесу їх виникнення в ході загального розвитку особистості студента, зокрема на етапі здобуття університетської освіти, але воно найчіткіше відображає цей процес.

Визначаючи в попередніх дослідженнях становлення цінностей зазначалося, що це їх виникнення, утворення в процесі розвитку особистості. Вони часто приймаються від середовища, або являють собою цінність зворотного напрямку, що рухається від особистості до середовища, коли людина відмовляється від ідентифікації з сімейними цінностями чи цінностями культури [8, с. 217]. Соціальне середовище, що виступає джерелом цінностей, рухає

процес їх становлення від структури індивідуальної мотивації, зоснованої винятково на потребах (внутрішні, біологічні) до структури, у якій чільну роль відіграють цінності (внутрішні, соціальні). Цей рух відомий під традиційною назвою соціалізації.

Становлення цінностей як їх утворення в особистісному розвитку – це складний процес, який починається з початку життя людини, коли на суб'єкт впливають різноманітні фактори. По-перше, сім'я, переважно як соціалізуючий агент, ціннісно-утворююча робота якого незамінна, тому що формує систему цінностей з раннього дитинства як есенцію особистості людини. По-друге, різні формальні й неофіційні установи, такі як заклади освіти, політичні й масові організації, групи, мас-медіа виступають агентами вторинної соціалізації й серед інших не настільки важливі.

Механізм становлення особистісних цінностей уже давно був описаний у поняттях інтеріоризації особистістю соціальних цінностей [3, с. 31-41]. Ряд авторів [1; 2] відзначають, що усвідомлення деякого предмета як суспільної цінності передусім перетворює його в особистісну цінність – регулятор індивідуальної поведінки. "Переймаючи від оточуючих людей погляд на щось як на цінність, гідну того, щоб на неї орієнтуватися у своїй поведінці й діяльності, людина може тим самим закладати в собі основи потреби, якої раніше в неї не було" [2, с. 12]. Однак аж ніяк не всі соціальні цінності, усвідомлювані й навіть такі, що визнаються індивідом, реально асимілюються ним і стають його особистісними цінностями. Усвідомлення й позитивного відношення до цінності явно недостатньо; більше того, вони, очевидно, навіть не є необхідними. Необхідною ж умовою цієї трансформації є практичне включення суб'єкта в спільну колективну діяльність, спрямовану на реалізацію відповідної цінності. Е. А. Арутюнян [1] відзначає, що проміжною ланкою, яка опосередковує цей процес, виступає система цінностей референтної для індивіда малої групи. Можна припустити, що засвоєння цінностей більших соціальних груп і спільнот завжди опосередковане цінностями малих референтних для індивіда груп.

На початкових стадіях індивідуального розвитку єдиною референтною малою групою, що опосередковує засвоєння соціальних цінностей, довгий час залишається родина. У підлітковому віці, коли оформляються більш-менш стійкі компанії однолітків, вони стають другим, альтернативним каналом засвоєння цінностей. Цим, зокрема, пояснюється можливість відтворення в суспільстві антигуманних і антигромадських цінностей. Якщо девіантна група стає для індивіда референтною, то цінності більш широких соціумів, у тому числі загальнолюдські цінності, сприймаються через призму цінностей референтної малої групи, а не навпаки.

Той факт, що суспільства стають більш складними в своїй соціальній і політичній організації вказує на неадекватність традиційних процесів навчання моральним цінностям у процесі соціалізації особистості. Якщо прийняти точку зору Е. Дюркгейма й повірити, що освіта є найкращою мірою для суспільств, виконуючи функцію вирішального зв'язку між сім'єю і суспільством, то їм належить пріоритет створення умов для становлення цінностей у неперервному процесі розвитку особистості шляхом долучення її до прийнятих у суспільстві цінностей і норм, власне соціалізації [13, с. 37-40].

На даний час все ще продовжує панувати думка, що освітній процес зосереджений тільки на набуванні знань, але підвищення інтересу до всіх рівнів освіти в умовах новітніх перетворень сприяє становленню цінностей, які не тільки дозволяють жити в сьогодишньому світі, а й виникають (або стають цінностями) в процесі обробки знань на ґрунті їх особистісного росту, людського буття. Формування цінностей в умовах викладання і вивчення навчальних дисциплін робить освіту головним актором у становленні цінностей на етапі

найсприятливішого вікового періоду. Освіта в цінностях має можливість зробити молодих людей "живими цінностями", тобто носіями цінностей, а не тільки асимілювати нормативну поведінку через прищеплення й навіювання. Замість "викладання" цінностей (пам'ятаємо негативний ефект досвіду моралізування) пропонується жити з ними, де цінності виконують функції ґіда на шляху людського життя.

З позицій педагогіки можна вести мову про формування цінностей як про складну освітню проблему. Зрозуміти ж цей процес в контексті дослідження психології становлення цінностей дозволяє психологічний аналіз природи цінностей та їх регулюючої ролі в діяльності людини.

У психологічному осмисленні цінність має бути проаналізована з кути зору її суб'єктивно-об'єктивної природи. Розуміння цінності як факту об'єктивного і суб'єктивного смислу – це відповідь на питання про те, хто дає людям цінності. Цінності та їх значення приєднанні до суб'єктивної природи особистості завжди, коли люди здатні оцінити, і одночасно вони об'єктивні, як частина соціальної й історичної реальності, в якій люди розвиваються. У цьому сенсі в цінностей також є індивідуальне існування, починаючи із частини соціальної дійсності як відносин смислу і значення між фактами суспільного життя та потребами суспільства, й історичними цінностями як системою офіційного статусу в даному суспільстві. Розуміння об'єктивно-суб'єктивної природи цінностей є фундаментом для їхнього вивчення й становлення в освіті.

З смислової концепції свідомості витікає соціально-психологічний й педагогічний інтерес: смислами як одиницями свідомості можна опосередковано управляти через включення особистості в потік значущих діяльностей (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь). Для цього найкращою "територією" виступають процеси навчання й здобуття освіти (зокрема у вузі), які з самого початку мають на увазі спрямовану діяльність свідомості [9].

Такі переважачі для суспільства цінності, як рівність, правосуддя, солідарність, або певні цінності, наприклад, професійної діяльності: любов до професії, відповідальність, відображені кожною людиною по-різному залежно від їхньої індивідуальної історії, їх інтересів, здібностей, засобів, і не завжди означає, що цінності суспільства, офіційно оцінювані як найважливіші (об'єктивне існування цінності), бувають прийняті однаково членами суспільства (суб'єктивне існування цінності). Так відбувається, тому що становлення індивідуальних цінностей не є лінійним і механічним, а по суті своїй – доволі складний процес, за допомогою якого люди, взаємодіючи із соціально-історичним навколишнім середовищем, де вони розбудовуються, конструюють їхні власні цінності. Відмінності між об'єктивним і суб'єктивним існуванням цінностей і досвід виражений у свідомості людини пояснений О. М. Леонтьєвим через концепції сенсу і особистісного сенсу [5, с. 149-158].

З'ясовано нами раніше [6], що соціально-історичний спосіб життя об'єктивно має ціннісний потенціал, закладений як в результатах розвитку, так і в програмі розвитку суспільства, але він не обов'язково має стати цінністю особистості. Очевидно, що соціально-історичний спосіб життя не можна вважати складовою процесу розвитку особистості. Він може розглядатися як важливий елемент соціальної ситуації розвитку по відношенню до людини, яка є системою соціальних відношень, системою соціальної взаємодії. Саме соціальна ситуація розвитку виступає в якості основної умови особистісного розвитку і є його основним механізмом. Тому в умовах одного і того ж соціального способу життя індивіди інколи демонструють різні види життєдіяльності, для них характерний різний стиль життя.

Соціальна ситуація розвитку змінюється людиною відповідно до того як вона намагається змінити своє місце в оточуючому світі, усвідомивши, що воно не співпадає з її можливостями, її ідеальним "Я". Якщо людині не вдається змінити соціальну ситуацію, то загострюється суперечність між її способом життя і мож-

ливостями, настає криза розвитку особистості – один з головних елементів психологічного розвитку. Суперечності, що складають сутність кризи, протікають у різній формі, але в першу чергу породжують значні емоційні переживання, інколи впливають на вчинки людини, змінюють її відношення до інших людей. Одночасно вони сприяють становленню нових цінностей.

Вступ до вищого навчального закладу є одним з яскравих прикладів зміни індивідом свого місця в соціальному світі і відповідно соціальної ситуації розвитку своєї особистості.

Входження індивіда в роль студента, в нову спільноту і соціальний інститут, неможливе без адаптації до діючих тут норм, діяльності та нових форм взаємодії. На час вступу до вищого закладу освіти молода людина вже досягає певного рівня цінностей, що суттєво впливає на їх становлення в освітніх, соціальних умовах вищої школи. Цей процес перебуває в прямій залежності від рівня її інтелектуального, морального та емоційного розвитку. У зв'язку з цим, важливою є позиція Ж. Піаже про нерозривність інтелектуального і морального розвитку [4, с. 532]. Під його впливом Л. Колберг виділив три рівні моральних суджень (передконвенціональний, конвенціональний, постконвенціональний), які включають по дві стадії розвитку [14, с. 31-53]. Перехід від однієї моральної стадії до другої є результатом розвитку не тільки когнітивних процесів, а й рівня розвитку здібностей до емпатії. На відміну від Ж. Піаже, Л. Колберг не обмежує стадії морального розвитку певним віком. В той час, коли більшість людей досягає в своєму моральному розвитку третьої, стадії значна частина залишається морально незрілою усе життя. Четверта стадія відповідає орієнтації на систему цінностей усього суспільства. На цій стадії люди усвідомлюють існування великих соціальних спільнот та їх соціальних норм. Поведінка регулюється правилом уникнути осуду з боку законної влади, а також почуттям провини за невиконання обов'язків громадянина.

Важливим для розуміння комплексної суб'єктивної природи цінностей в їх регулятивній функції є розподіл їх на формальні цінності й особистісні цінності як параметри налаштування на оцінку. Афективна природа особистісних цінностей стимулює ідентичність, зачіпаючи емоційні фібри й встановлюючи психологічний рівень: формальні цінності управляють людською поведінкою в ситуаціях тиску і контролю ззовні, а особистісні цінності встановлюють параметри регуляції зсередини як справжнє вираження предмета.

Саме тому для розуміння становлення цінностей як індивідуальних регуляторів діяльності необхідно проаналізувати суб'єктивну природу цінностей. Цінність в індивідуальному суб'єктивному існуванні проявляється як причина для дії. Тому, згідно з психологами-гуманістами, цінності існують в індивідуальних і мотиваційних утвореннях особистості, які ведуть її дії до зустрічі з потребами [15].

Виходячи з такої динамічної моделі цінностей особистості студент університету відповідальний, не тому що знає важливість відповідальності як цінності чи, тому що того вимагають обставини, а тому що він відчуває потребу діяти відповідально. Відповідальність як цінність в даному випадку стає основою для дії, а дія підкріплюється позитивно, що й означає процес становлення цінностей особистості. В загальному цей процес відображений в моделі становлення цінностей особистості [7, с. 427-429]. "Становлення цього руху виражає собою становлення зв'язаної системи особистісних смислів", – вважав О. М. Леонтьєв, пояснюючи становлення особистості [5, с. 212]. Тому тільки тоді, коли цінності базуються на внутрішній роботі суб'єкта вони стають особистісними цінностями й істинними регуляторами його поведінки.

Такий конструкт є важливим для освіти як процесу й результату навчання, оскільки дозволяє розуміти, що

становлення цінностей в університеті не обмежене простою, лінійною, гомогенною передачею інформації від професора до студента, де студент – пасивний приймач знань і смислів, а відбувається це становлення в складному процесі комунікації між викладачами і студентами в процесі викладання-навчання, коли студент займає активну позицію в індивідуальних смислах власної особистості для конструювання своїх цінностей.

Мотиваційні цінності особистості формують різні рівні функціонального вираження в регулюванні діяльності. Їх виявлення важливе не тільки для діагнозу рівня розвитку цінностей, а також і для їх утворення, становлення. Наявність певних характеристик прояву цінностей досліджувалася методами спостереження й опитування через педагогічне спілкування в ході навчального процесу. Вдалося з'ясувати, що рівень розвитку регулюючої функції цінності може бути проаналізованим за наступними індикаторами: ригідність-гнучкість; позиція прийняття-неприйняття; наполегливість-непостійність в експресії цінностей; перспектива як експресія безпеки цінності.

Цінність може бути виражена в її функції регуляції поведінки ригідно чи гнучко. Гнучкість проявляється коли цінність регулює дії не механічно й абсолютно, а базується на аналізі певних ситуацій, які виникають в процесі пошуку рішення, тому аналізуються різні альтернативи для того, щоб вирішити проблему, яка виникає перед суб'єктом в його активності.

Наприклад, студенти, оцінюючи цінність щирості в діяльності, виявили, що її регулююча функція може виявлятися по-різному. В одному випадку може демонструватися щирість ригідно – це означає, що студент завжди буде говорити правду незалежно від місця, часу і ситуації. Така важко декларована цінність далека від того, щоб бути достойнством і оцінюється як дефект. Навпаки, щирість вважається достойнством, якщо студент показує гнучкість у її виявленні, знає як використовувати умови, час, форму для того, щоб виразити свої ідеї і почуття. Гнучкість, таким чином, має на увазі більш високий рівень функціонування в ціннісному регулюванні діяльності.

Позиція прийняття-неприйняття суб'єктом в дієвій експресії цінності як індикатор її вираження вказує на можливості суб'єкта з його критеріями оцінки діяльності, дієвому відношенні до цінності (захисає, відкидає, байдужий). Зокрема, коли студенти обговорювали широке висвітлення в мас-медіа відомої події, проявляючи суб'єктивне особистісне відображення їх цінностей, які регулюють їхні дії, то виявилася їх здатність обговорити й захистити з їхньої точки зору певні цінності як критерії дій. Особистісна рефлексія експресії цінностей характеризує більш високий рівень регулювання діяльності.

Наполегливість-непостійність в експресії цінностей є індикатором рівня посередництва чи медіації свідомості в прояві цінностей. Цінності можуть відрегулювати послідовну чи непослідовну манеру виконання діяльності. Послідовність в стилі діяльності має на увазі готовність досягати цілей й виконувати рішення незалежно від перепон, які долаються. Непослідовність, неузгодженість характеризує людей, які сходять з дистанції перед появою перепон. Тому характеристика послідовності й постійності виступає вищим функціональним рівнем цінності в регуляції діяльності.

Перспективний запас характеризує цінності, що можуть проявлятися як в ситуативних діях (безпосередня перспектива), так і в більш тривалих діях (наскрізна перспектива). Наприклад, як студенти могли продемонструвати відповідальність в дослідженні. В одному випадку відповідальність була обмежена безпосереднім виконанням обов'язків, що зводилися до виконання інструкцій (безпосередня перспектива). В іншому випадку відповідальність проявилася в подальшій перспективі детального дослідження змісту, що виходить за межі навчаль-

ного курсу і може використовуватися в подальшій кар'єрі (наскрізна перспектива). Звичайно ж остання характеризує сильнішу функцію цінності в регулюванні діяльності.

Таким чином, знання індикаторів вияву регулятивних функцій цінностей важливе не тільки для діагнозу їх рівня розвитку, а також – і для їхнього становлення.

Отже, ступінь знань викладачів про те, як цінності регулюють поведінку особистості дозволяє весь процес викладання-навчання зробити розвиваючим і конструктивним. В ідеалі викладач має бути освіченою моделлю для студентів. Ступінь вираження цінностей в діяльності і стосунках із студентами демонструють відповідальність, професіоналізм, чесність, справедливості, захоплюючи їх становлення як причину для дій у студентів.

Створення можливостей рефлексії в процесі викладання-навчання, коли студенти вчаться оцінювати, обговорювати їх точки зору, захищати свої цінності від тих, хто виступає проти них, вільно виражати свої погляди, не погоджуватися, пропонувати свої ініціативи, слухати й розуміти інших, стояти перед проблемами безпечно і незалежно, боротися за свої цілі, маючи при цьому викладачів-гідів, що є взірцями і професійними моделями для наслідування – це і є ті умови, які сприяють становлення цінностей у студентів.

1. Арутюнян Е. А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценности личности / Е. А. Арутюнян // Образ жизни и ценности личности. Ереван : Изд-во АН АССР, 1979. – С. 49-61. 2. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с. 3. Донцов А. И. К вопросу о механизмах формирования личности / А. И. Донцов // Психологические исследования. Вып. 5. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С. 31-41. 4. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг ; Пер. с англ. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с. 5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с. 6. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2004. – 188 с. 7. Романюк Л. В. Становлення цінностей особистості у контексті проблем української реальності / Л. В. Романюк // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 5. – Кам'янець-Подільський : Аксіома. – 2009. – С. 423-432. 8. Романюк Л. В. Психологія становлення цінностей особистості через їх самовиявлення / Л. В. Романюк // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України : Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання / За ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смольсон. – Т. 8, Вип. 6. – К., 2009. – С. 214-222. 9. Романюк Л. В. Становлення цінностей у контексті розвитку особистості в сучасному освітньому просторі // Тези доповідей Міждисциплінарної науково-практичної конференції "Технології інтелектуальної діяльності" (лютий 2009) http://www.psy-science.com.ua/departament/oklad.php?mova=ua&scho=_ua/knopki/mensaje/index.php. 10. Романюк В. Г. Компетентісний і ціннісний підходи у вищій школі / В. Г. Романюк, Л. В. Романюк // Збірник наукових праць Інформаційної технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред. В. Ю. Биков. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу : <http://www.ime.edu.ua.net/em13/emg.html>. 11. Романюк В. Г. До питання про зміну цінностей у вищій освіті / В. Г. Романюк, Л. В. Романюк // Гуманітарна освіта та виховання у вищому технічному навчальному закладі : Матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції (за заг. ред. І. В. Секрет) 21-22 квітня 2011, м. Дніпропетровськ, 2011. – С. 155-159. 12. Allport G. W. Becoming: basic considerations for the psychology of personality New Haven / G. W. Allport. – Yale University Press, 1955. – 106 p. 13. Durkheim E. What is a social fact? / E. Durkheim // Mapping the social landscape: reading in sociology. – London : Mayfield publishing company, 1999. – P. 37-40. 14. Kohlberg L. Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach / L. Kohlberg // Moral development and behavior: Theory research and Social issues. – N.Y., 1976. – P. 31-53. 15. Maslow A. H. Toward a psychology of being / A. H. Maslow. – New York : Van Nostrand, 1968. 16. Rogers C. R. On becoming a person / C. R. Rogers. – New York, Boston : Houghton, Mifflin, 1995. – 415 p. 17. Romanyuk L. Person's values: psychology of becoming / L. Romanyuk // Стендова доповідь на 11-му Європейському конгресі психології Abstracts. Poster sessions. Development psychology // Abstracts and list of authors. A Rapidly Changing World – Challenger for Psychology. Oslo, Norway 7-10 July 2009 [Електронний ресурс] : www.esp2009.no – 1 електр. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000. – Назва з контейнера, або <http://www.ecp2009.no/abstractview.cfm?plMode=AbstractView&pAbstractId=12403> 18. Romanyuk L. Students' values becoming in learning psychology: technology and experience / L. Romanyuk // International Journal of Arts & Sciences, CD-ROM. ISSN: 1944-6934 : 4(11) : 327-336 (2011) Copyright © 2011 by International Journal.org // IJAS (journal), 2011, Vol. 4, No. 11, або https://www.yousendit.com/transfer.php?action=batch_download&send_id=1289712554&email=b54d8dfa838431e805bf5bda3019408 19. Romanyuk L. Activation of a person's values in relation to the teaching and learning of psychology / L. Romanyuk // PLAT2010 in collaboration with EuroPLAT. Conference Handbook. – York : The Higher Education Academy Psychology Network, University of York. – p. 89, або http://pnarchive.org/plat2010/docs/pdf/Poster_Abstracts_Web_Final.pdf 20. Romanyuk L. To values' becoming problem in psychological university education's: challenge by diversity / L. Romanyuk // Reader. Articles for the 20th International Working Meeting, 1-5 June, 2011, Brno, Czech Republic. Diversity as a challenge: How to Cope with Diversity? – P. 32-34. 21. Romanyuk L. Becoming of Students' Values in Learning Psychology: Technology and Experience / L. Romanyuk // XII European Congress of Psychology, July 4-8, 2011 // Social Psychology // Abstracts and list of authors. Istanbul. July 04-08 2011. – P. 1430; Режим доступу : http://www.ecp2011.org/assets/Uploads/program/FINAL_PROGRAMME/POSTERPRESENTATIONS.pdf 22. Romanyuk L. The psychological factors of persons' values becoming / L. Romanyuk, P. Surkov // 15th European Conference on Developmental Psychology, 23-27 August 2011 – Bergen – Norway // Values And Moral Development // Abstracts and list of authors. Bergen. August 23-27 2011. – Режим доступу : <http://www.ecdp2011.com/sites/files/13/bilder/Kongress2011/ECDP/Abstracts/abstractbook/papers/PSII.42.pdf>

Надійшла до редколегії 27.10.11

Я. Рябич, асп.

МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З АГРЕСИВНИМИ УСТАНОВКАМИ

Стаття присвячена висвітленню актуальних проблем виникнення та прояву підліткової агресії як чинника соціальної дезадаптації.

Article devoted to actual problems of emergence and manifestation of juvenile aggression as a factor in social disadaptation.

Виклад основного матеріалу. Під "агресією" звичайно розуміють індивідуальну чи колективну поведінку або дію, яка спрямована на нанесення фізичної або психічної шкоди.

Можна говорити про напрямки агресії: зовні або всередину – на себе (аутоагресія). Один з механізмів ауто агресії – самовідчуження, коли людина себе або якусь свою частину сприймає як ворожу і намагається собі або цієї частині заподіяти шкоду. В іншому випадку при відсутності можливості здійснити агресію на об'єкт зовні, агресія перенаправляється на самого себе, що, у підлітковому віці, не рідко закінчується суїцидом.

Формування агресивної поведінки взаємозалежне із стилем сімейного керівництва. Тут потрібно звернути увагу на два фактори: суворість покарань та ступінь контролю батьками поведінки підлітка.

Нами було виявлено, що жорстокі покарання пов'язані із відносно високим рівнем агресивності у підлітків, а недостатній контроль корелює з високим рівнем асоціально-сті який супроводжується агресивною поведінкою.

Не викликає сумніву залежність агресивної поведінки від особистісних характеристик. Для повноцінного розкриття питання необхідно виділити основні риси при наявності яких можна казати про схильність до агресивних проявів.

Відомо, що страх покарання за провини стримує агресивність. Можна припустити, що тривожність є особистісною характеристикою, що пригнічує агресивну поведінку. Індивіди з високим рівнем тривожності мають тенденцію очікувати покарання (соціального несхвалення).

Це пояснюється тим, що гострі агресивні реакції стенічні за своїм емоційним показником, а тривожність – гіпостенічна. Тому вона може гальмувати зовнішні форми агресивної поведінки (інтроагресію).

Фактором, що впливає на виникнення агресивності, може стати суб'єктивне розуміння ситуації. Особа може навіювати іншим дурні наміри, вороже ставлення тощо. Ця тенденція, назвемо її проекцією ворожості, також може спровокувати агресивну поведінку.

Подібний механізм діє при формуванні індивідуальних стереотипних уявлень. Особа може асоціювати негативні уявлення, отримані нею у процесі розвитку, з певними ознаками зовнішності, звичками та ін.

У випадках психологічного захисту, серед підлітків зустрічається механізм ідентифікації. Об'єктом ідентифікації найчастіше стає асоціальна група однолітків [5].

Підліток ідентифікує себе із групою в цілому, яка стає носієм нової психологічної якості. Надалі він переносить на себе агресивні тенденції цієї групи, які проявляються в конкретних антигромадських діях.

Для суспільства характерно негативне відношення до таких групувань, це, у свою чергу, посилює агресивність підлітків. В такій ситуації проєкція стає механізмом психологічного захисту.

Джерела агресивної поведінки підлітків різноманітні. Велике значення має внутрішньосімейна обстановка. Підлітки зі благополучних родин менш схильні до впливу групи. В той же час у підлітка, який виріс в умовах конфлікту та жорстокості при попаданні в оптимальне для нього мікросередовище буде проявитися відхилення в поведінці, що супроводжуються агресією.

Сприйнятливість особи до негативних факторів проходить довгий шлях становлення, протягом якого формуються й засвоюються негативні установки. Ці установки, у свою чергу, є однією із причин психосоціальної дезадаптації. Підлітки швидше переймають зразки асоціальної поведінки, антигромадські норми та цінності. Формування нової (позитивної) установки на соціальну поведінку, не дає належного ефекту та зустрічає особистісний опір.

Аналіз мотиваційної основи агресивної поведінки дає повну картину сутності такої форми поведінки. Значну роль мотивації відіграють негативні емоції та почуття: гнів, страх, помста, ворожість тощо. Агресивна поведінка в підлітковому віці, пов'язана з цими емоціями. Вона виражається у бійках, образах, побоях, убивствах, пошкодженні або знищенні майна [7].

Для глибшого розуміння проблеми необхідно звернути увагу на агресивні реакції.

Типовою для підлітків, особливо чоловічої статі, є реакція групування з однолітками. Такий вид реакції виражається в прагненні підлітків об'єднуватися в групи з певною ієрархією відносин. Цим пояснюється велика кількість групових правопорушень, скоєних у підлітковому віці [2, 3]. Для тинейджерів вважається типовою підвищена схильність до об'єднання в групи, які вирізняються асоціальною поведінкою. Підліток, який ідентифікує себе з такою групою, переймає агресивний характер, що притаманний для неї.

Оточуючі сприймаються, як ворожі, і це у свою чергу, єднає групу ще сильніше та викликає агресивні реакції, спрямовані проти "антагоністично" налаштованих дорослих, представників інших угруповань та ін.

Реакція протесту (опозиції) включає велику групу різноманітних форм розладів поведінки. В їхній основі лежить комплекс гострих переживань, що мають особливе суб'єктивне надцінне значення для особи. Це переживання особистісної образи, невдоволення стосунками з близькими тощо.

Причини виникнення цього типу реакцій різні. Підліток може виражати свій протест у відповідь на жорстоке поводження, конфлікти чи байдужість в родині, шкільну неуспішність тощо.

Психологічні реакції протесту виникають в тому середовищі, з яким пов'язані негативні почуття і спрямовані на тих, хто, на думку підлітка винний у його переживаннях. Розглянемо характерологічні та патохарактерологічні реакції активного протесту. Відзначимо, що під характерологічною реакцією розуміється перехідна, ситуативна зміна поведінки. Характерологічна реакція, як правило, не призводить до порушення соціальної адаптації.

На відміну від характерологічних, патохарактерологічні реакції – це особистісні психогенні реакції, які проявляються в різноманітних відхиленнях у поведінці людини. Вони ведуть до психосоціальної дезадаптації та невротичним розладам.

Характерологічні реакції активного протесту проявляються у формі неслухняності, грубості, зухвалої, часто агресивної поведінки. В таких випадках можна чітко виявити психотравмуючий фактор, який провокує таку поведінку. Агресивна поведінка носить ситуативний, короткочасний характер і не фіксується.

Патохарактерологічні реакції активного протесту проявляються більш інтенсивно, обов'язкова наявність агресивної поведінки, що часто відрізняється особливою жорстокістю. Така поведінка характеризується тривалістю, рефреном та фіксаційною агресією.

Тут складніше виявити психотравмуючий фактор, тому що агресія спрямована не тільки на особу яка заподіяла образу, але й проти групи осіб в цілому. До того ж така поведінка спостерігається у різній обстановці, не завжди пов'язаною з психотравмуючою ситуацією.

Реакції протесту можуть виражатися в жорстоких вчинках, прагненні робити "на зло", шкода може заподіюватися не тільки прямим, але й непрямим шляхом (крадіжка, брехня).

Патохарактерологічна реакція – оборотна форма межових станів. Однак при їхньому повторенні агресивна поведінка фіксується і стає стійким способом реагування. Це може привести до патологічного формування особистості.

Агресивна поведінка може супроводжувати реакції компенсації та гіперкомпенсації. За допомогою агресивної поведінки або маскуються ті чи інші особливості індивіда, або агресивна поведінка є засобом психологічного захисту від переживань почуття неповноцінності. Це може бути пов'язане, наприклад, з усвідомленням якоїсь своєї вади, і тоді агресивність є засобом здобуття авторитету в однолітків.

Агресивна поведінка може бути характерною для реакції імітації, (реакція імітації – це поведінкові відхилення, що повторюють поведінку авторитетних однолітків або дорослих).

Реакції імітації належить важлива роль у формуванні особистості, але вона може стати причиною асоціальної поведінки, що супроводжується агресивністю, якщо авторитет для наслідування поводить саме так.

Реакція емансипації відображає характерне для підлітків прагнення до незалежності, самостійності, бажання самоствердитися. Грубе придушення цих прагнень, бажання дорослих підкорити підлітка своїм правилам може спричинити прагнення робити все по своєму. Подібне протистояння може викликати агресію у підлітка.

А. Є. Лічко (1985) виділяє чотири типи афективних реакцій [6]. Розглянемо дві з них: агресивна реакція, суть якої полягає у послабленні афекту (як правило така поведінка підлітка не розглядається як ненормальна); аутоагресивна реакція характеризується нанесенням собі тілесних пошкоджень чи навіть суїцидальною спробою; Психологічним механізмом, що провокує підлітка до подібних дій може бути образа, бажання помститися, пригнічене самолюбство тощо.

Різні форми поведінкових відхилень, котрі часто супроводжуються агресивною поведінкою, можна розглядати з точки зору порушення процесу соціалізації. Соціальна дезадаптація призводить до неадекватності поведінки суспільним нормам і є однією з причин агресивної поведінки підлітків.

Під соціалізацією розуміється комплексний процес інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальний інститут, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів

культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості.

Кризові вікові явища є передумовою асоціальної поведінки, які утрудняють соціальну адаптацію індивіда. Соціальна й комунікативна дезадаптація проявляються у агресивній поведінці індивіда.

Особливості дезадаптації підлітків з агресивними установками. Недостатність самосвідомості підлітків з агресивними установками проявляється в необґрунтовано завищених домаганнях, що носять егоцентричну спрямованість. Прагнення до задоволення бажань, пов'язаних з отриманням насолоди, що не вимагають праці, тривалого вольового зусилля, нерідко приводить до асоціальної поведінки [1].

Підлітки з описаними формами поведінки, викликаючи негативну оцінку з боку оточуючих, нерідко отримують покарання у різних формах. Однак, незважаючи на це, вчинки можуть повторюватися неодноразово. Провідну роль тут відіграють порушення довільної регуляції поведінки, низький рівень самоконтролю. Труднощі контролю виступають не тільки в поведінці, але й у навчальній діяльності. Внутрішні критерії саморегуляції виявляються не сформованими і не відповідають віковим вимогам. Саме тому успішність діяльності та безконфліктність поведінки можливі лише при строгому контролі ззовні.

Одним із проявів недоліків саморегуляції стають труднощі планування. У той час як для підлітків, котрі нормально розвиваються, характерні диференційовані інтереси та виокремлення серед них найбільш актуальних, підлітки з агресивними установками відрізняються невизначеністю інтересів та планів на майбутнє. Їхня спрямованість наповнена інфантильними інтересами попереднього вікового етапу.

Тому нерідко має місце парадоксальна реалізація деяких підліткових або навіть дорослих тенденцій в ігрових формах поведінки, або навпаки, ігрові інтереси переносяться в дорослі форми поведінки. Нерідко егоцентричне бажання звернути на себе увагу реалізується у вживанні спиртних напоїв, палінні тощо.

Невідповідність мотиваційної спрямованості віку приводить до того, що в середовищі однолітків ці підлітки, як правило, знаходяться на підпорядкованих ролях, ідучи на поводу у більш зрілих лідерів із стійкою, нерідко асоціальною спрямованістю [6].

Аналіз сімейних умов демонструє значне неблагополуччя, пов'язане з алкоголізацією, родинними сварками, аморальною поведінкою батьків, деструктурованістю сім'ї (мати-одинак, мати – вітчим, батько – мачуха, один батько, опікун). У зв'язку з цим взаємини в родині не тільки не полегшують подолання труднощів ко-

нтакту за її межами, але і навпаки, збільшують їх, створюючи внутрішньосімейні конфліктні ситуації.

Спілкування таких підлітків з навколишніми людьми носить поверхневий характер. Нестійкість і відсутність глибини родинних контактів тісно пов'язані із емоційною замкнутістю та незрілістю: слабо розвинутою здатністю до співпереживання та співчуття, імпульсивністю афективних реакцій, неадекватністю виходу з конфліктних ситуацій.

Для цих підлітків характерні втечі з дому, прогули занять у школі. Підлітки прагнуть уникнути в такий спосіб покарання, звільнити себе від відповідальності та труднощів.

Виховний вплив з боку педагогів та батьків, спрямований на нормалізацію поведінки підлітка, в першу чергу в школі, нерідко викликає активний протест, у вигляді агресивних проявів: упертості, дратівливості, брутальності тощо.

У той же час ці підлітки з готовністю використовують різні можливості самоствердження в позашкільних видах діяльності. При відсутності адекватного педагогічного впливу це часто проявляється в асоціальних формах поведінки. У таких підлітків виявлена тенденція до заниженої самооцінки. Тривожність і скутість сполучаються із віковою тенденцією до самоствердження. Такі підлітки відрізняються заклопотаністю своїм становищем у колективі однолітків, вираженням прагненням до успішної діяльності та острахом невдач. Це проявляється у недостатній сформованості довільної регуляції поведінки та діяльності [4].

Усвідомлення труднощів сприяє появі неадекватних домагань. Відмічається некритичне відношення підлітків до можливостей подальшого навчання та вибору спеціальності.

Таким чином, індивідуально-типологічні особливості розвитку дітей з агресивними установками на підлітковому етапі онтогенезу обумовлюють особливості недорозвинення афективної сфери, порушення у формуванні процесу спілкування, різні види дисгармонійного розвитку особистості, що, у свою чергу, обумовлює соціальну дезадаптацію.

1. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – М., 1993. – 199 с.
2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. – М., 2001.
3. Бойко В. В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь / В. В. Бойко. – СПб.: Сударыня, 1998. – С. 87-104.
4. Бытко Ю. И. Девиантное поведение подростков / Ю. И. Бытко, А. С. Ландо // Социологическое исследование. – 1988. – № 4. – С. 56-62.
5. Васько Е. В. Некоторые особенности психологической защиты у подростков с отклоняющимся поведением / Е. В. Васько // Актуальные проблемы практической психологии. – Н. Новгород, 1994. – С. 23-38.
6. Личко А. Е. Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомания у подростков / А. Е. Личко, Ю. В. Попов. – М., 1998.
7. Раен А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Раен // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3-17.

Надійшла до редколегії 29.10.11

В. Сіткар, канд. психол. наук, доц.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ: СУБКУЛЬТУРИЙ АСПЕКТ

У статті аналізуються субкультурні особливості соціалізації дітей та молоді. Наведено дані анкетного дослідження. The article examines the subcultural features of socialization of children and youth. The data questionnaire survey are presented.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими завданнями. Як стверджує доктор психології В. Абраменкова [1], вивчення та аналіз феномену дитинства – це одне з найскладніших завдань в психології.

Ще в кінці XIX ст. шведська письменниця і педагог Е. Кей пророкувала: "XX століття буде століттям дитини. Воно буде ним в подвійному значенні: дорослі зрозуміють, нарешті душу дитини, і крім того, самі вони будуть як діти. І лише тоді обновилося соціальний устрій" [4, с. 133].

На початку третього тисячоліття все більш очевидно, що формування гуманних стосунків дитини стає

сьогодні основною ціллю її виховання в сім'ї та дитячій групі, досягнення цієї цілі є неможливим без розгадування "таємниці дитинства", розуміння і збереження дитячої субкультури – могутнього потенціалу нових шляхів розвитку людства.

Під дитячою субкультурою, в широкому аспекті, розуміють все те, що створено людським суспільством для дітей і дитини, в більш вузькому – змістовий простір цінностей, установок, способів діяльності та форм спілкування, які здійснюються в дитячих співтовариствах в тій чи іншій конкретно-історичній соціальній ситуації розвитку. Носієм

дитячої субкультури є дитяче співтовариство, яке формується в міру статевовікової стратифікації суспільства вже на ранніх щаблях соціогенезу та виконує важливі функції соціалізації дитини [11, с. 98].

Зауважимо, що під впливом причин соціально-економічного, психологічного характеру сьогодні відбувається збіднення та деформація змісту дитячої субкультури. До того ж подальша модернізація українського суспільства дає поштовх урізноманітненню культурного життя, диференціації культури, породжує досить численні субкультурні прояви суспільного життя, субкультур в цілому та дитячої зокрема, збагачує спектр проявів традиційних субкультур, культурний контекст суспільства, як одну із передумов розвитку культури.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема певної частини молоді та молодіжної субкультури приховує в собі небезпечність її десоціалізації та подальшої деградації соціальної спрямованості в дорослому житті. Потреба молоді заявити про себе, привернути до себе увагу суспільства та позначити свої життєві позиції, найпростіше реалізується в середовищі молодіжних субкультур. Кількість субкультур в умовах політичної та економічної нестабільності зростає. Сучасна світова фінансова криза загострює соціально-економічні проблеми в суспільстві, стає причиною виникнення труднощів з пошуком та збереженням роботи, у людей з'являється страх перед завтрашнім днем. Розчарування в загальноприйнятих ідеалах, пошук нових ціннісних орієнтирів, досить боляче відображається в молодіжному середовищі, яке егоїстично захоплене своїми особистими переживаннями. А сучасні засоби комунікації дозволяють молодим людям вибрати субкультуру, соціально-психологічна спрямованість якої їм найбільше подобається. Таким чином представники молодіжної субкультури стають носіями її ціннісних орієнтацій, продовжують взаємодіяти з загальною культурою і мають вплив на соціальне оточення.

Як наголошував В. Давидов, для психології "потрібно визначити суспільні задачі, які виникають об'єктивно, що мають вплив на загальний психічний розвиток дітей, а це в свою чергу передбачає вивчення *соціально-психологічних особливостей сучасної системи "дитина-суспільство"*, розробку проблем історії дитинства" [2, с. 3-16].

Дитинство – це період посиленого розвитку, парадоксів і суперечностей, без яких неможливо уявити процес формування особистості. За Д. Ельконіним, парадокси дитячої психології – це загадки розвитку, які вчепити ще належить розв'язати. Етапи дитинства – продукт історії, який не можна вивчати без урахування особливостей становлення суспільства. Його тривалість прямо залежить від рівнів матеріальної і духовної культури. Сучасне дитинство відзначається різноманітністю та можливостями його членів [2, с. 3-16].

На думку Н. Марченко [9], на жаль, в Україні історія дитячих субкультур істориками та культурологами досліджується мало, хоча свого часу активно вивчався піонерський, а згодом скаутський рух. Відтак, і для біографістики в Україні діячі дитячого й молодіжного руху, взаємодія достойників із окремими дитячими субкультурами, зрештою, переосмислення персонажів минулого в сучасних дитячих субкультурах й досі поза колом усвідомленого інтересу. Натомість, чи не всі політичні діячі України минулого століття визначилися з подальшим шляхом і набули потрібного досвіду та визнання саме в лавах дитячих і молодіжних організацій (пласту, комсомолу тощо). Ще більша частина тією чи іншою мірою брала участь у їх становленні (участь в організації з'їздів і таборів, написання "пластунських", "піонер-

ських" творів мистецтва, залучення власних дітей до певної субкультури тощо). Щодо стану сучасної дитячої субкультури, то наслідки "покемонізації" історичних персонажів у мультиплікації (низка фільмів про билинних богатирів, князя Володимира тощо), використання імен окремих персонажів право- та ліворадикальними групами, наголошення нетрадиційної орієнтації та нездорових звичок визначних митців серед послідовників панку, готики, емо чи фуррі фіксуються на сьогодні здебільшого у виступах педагогів та соціологів.

Зауважимо, що сьогодні суттєвим змінам піддається процес спілкування батьків і дітей. З одного боку, батьки недостатньо приділяють уваги своїм дітям, проявляють байдужість, що призводить до деривації (*від лат. derivation – відводжу, утворюю*), з іншого – має місце зростаюча хвиля насилля. Це підтверджують статистичні дані прокуратури та правоохоронних органів МВС України. Навіть психологічне насилля, коли дитина жертвує своїми потребами та почуттями в угоду очікуванням або страхам батьків, відомий психолог Дж. Боулбі називає "патогенним батьківським вихованням" і підкреслює, що світ для таких дітей стає двозначним, невизначеним і завжди небезпечним, а дитина, яка обділена увагою батьків, постійно шукає гострих відчуттів [3]. Чи не звідси зростаючий вал інтересу у дітей та сучасної молоді до екстремальних видів розваг – дайвінг, рафтинг, парасалінг, параглайдінг, геокешінг (пошук скарбів, кладів), стрітрейсінг (вуличні або нічні перегони), паркур (смуга перешкод, яка позиціонується як "раціональне пересування по місту"), бейс-джампінг (стрибки з нерухомих об'єктів з парашутом) тощо.

Загальний аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Проблеми соціалізації дітей та молоді інтерпретували С. Айзенштадт та М. Мід в рамках теорії "конфлікту поколінь". Механізми соціалізації підростаючого покоління та проблеми формування особистості в процесі соціалізації висвітлювали вчені Б. Ананьєв, О. Асмолов, Ю. Волков, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Кон, О. Леонтьєв, А. Мудрик, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін. Проблеми дитячої субкультури присвячені праці В. Абраменкової, А. Богуш, Л. Варяниці, Н. Гавриш, М. Осоріної, В. Сіткаря, Н. Слюсаревського тощо.

Ще в першій половині ХХ ст. дослідники нових суспільних угруповань запропонували свої пояснення феномену субкультури. Англійський етнограф В. Тернер вважає, що причина "випадання" індивіда з суспільства і створення ним субкультур пояснюється дискомфортом, який людина відчуває, коли переходить з однієї соціальної структури до іншої. Знайшовши свою нішу в житті, яка забезпечить їй пристойне існування, вона залишає субкультуру [8].

Зауважимо, одна з найважливіших функцій субкультури полягає в тому, що вона є життєво необхідною передусім для становлення особистості з метою її соціалізації. Тому колективний спосіб життєдіяльності і соціальність, що становлять базу для розвитку людської індивідуальності із суто природної особи (Д. Лукач), відіграють тут роль досить важливих духовних детермінант.

Лібералізація стосунків дорослих і дітей, а також ідеї дітоцентризму, які широко розповсюдились в ХХ ст., ослабили контакти між поколіннями, підняли дитинство і його риси на п'єдестал референтності. Психологи заговорили про синдром Пітера Пена у дорослих людей, а в світі дорослих розповсюджується ейджизм, як соціальна установка на високу оцінку молодості, моду "бути молодим" та дискримінацію людей похилого віку.

Мета статті. Крізь призму субкультури розглянути особливості соціалізації дітей та молоді в умовах сучасного суспільства.

До того ж, головним на сьогодні стає завдання розкрити закономірності, характер, зміст і структуру "самого процесу розвитку дитини в Дитинстві та Дитинства в сучасному суспільстві", виявити "приховані можливості цього розвитку в саморозвитку зростаючих індивідів, можливостей такого саморозвитку на кожному етапі Дитинства" та з'ясувати "особливості руху Дитинства до Дорослого Світу в сучасному суспільстві" [13].

Виклад основного матеріалу. Проблема "розриву", що постійно збільшується, між поколіннями дослідила М. Мід і розробила соціокультурну динаміку зв'язку між поколіннями. В 1988 р., коли було зроблено переклад на російську мову і надруковано її працю "Культура и преемственность", важко вірилось у можливість приходу в нашої країні префігуративної культури взаємостосунків дорослих і дітей. Нині її слова вражають геніальністю передбачення. "Сьогодні раптом у всіх частинах світу, де всі народи об'єднані електронною комунікацією, у молодих людей виникла спільність досвіду, того досвіду, якого ніколи не було і не буде у старших. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить в житті молодих людей повторення свого безпрецедентного досвіду перемін, які змінюють одна одну. Цей розрив між поколіннями є зовсім новим, він – глобальний та всезагальний.

Сьогодні діти зростають у світі, якого не знали старші, але деякі з дорослих передбачали, що так і буде. Ті, хто передбачав стали провісниками префігуративної культури майбутнього, в якій майбутнє є невідомим [10, с. 361]. Передбачення, що окреслене вище, збувається. Феномен дитинства, який визначає майбутнє будь-якого суспільства, стає ноуменом сучасної епохи глобалізації та постмодернізму. Соціальний суб'єкт дитинства в цій ситуації стає суб'єктом без соціокультурного ґрунту, набуваючи характер різомі (протистояння традиційному буттю та мисленню), яка чітко не визначена у своїх зовнішніх межах і є цілком незрозумілою за своєю суттю.

До того ж, дані проведених досліджень показують, що дозвілєва самореалізація дітей та молоді здійснюється без закладів культури. Народна культура (традиції, звичаї, фольклор тощо) більшістю молодих людей сприймається як анахронізм. Спроби внесення етнокультурного змісту в процес соціалізації в більшості випадків обмежуються залученням до православ'я, проте, народні традиції безумовно, не обмежуються одними лише релігійними цінностями. Крім того, етнокультурна самоідентифікація полягає, перш за все, у формуванні позитивних почуттів стосовно до історії, традицій свого народу, тобто того, що прийнято називати "любов'ю до

Батьківщини". Виникнення такої, а не іншої, з вказаними вище особливостями, дитячої та молодіжної субкультури зумовлене багатьма причинами, серед яких найбільш значущими є такі:

1. Діти та молодь живуть в загальному соціальному та культурному просторі, тому криза суспільства і його основних інститутів не могла не відобразитись на змісті і спрямованості дитячої та молодіжної субкультури. Яке суспільство – такі й діти, молодь, а звідси і дитяча та молодіжна субкультура.

2. Криза інституту сім'ї та сімейного виховання, пригнічення індивідуальності та ініціативності дитини, підлітка, молодої людини як з боку батьків, так і педагогів, усіх представників "дорослого" світу. Це призводить, по-перше, до соціального та культурного інфантилізму, а по-друге – до прагматизму та соціальної неадаптованості і до прояву протиправного або екстремістського характеру. Агресивний стиль виховання породжує агресивних дітей, підлітків, молодь.

3. Комерціалізація ЗМІ, в якійсь мірі і всієї художньої культури, формує певний "образ" субкультури не в меншій мірі, ніж основні агенти соціалізації – сім'я та система освіти. Але саме перегляд телепередач разом із спілкуванням є найбільш розповсюдженим видом дозвілєвої самореалізації. В багатьох своїх рисах дитяча та молодіжна субкультура просто повторюють телевізійну субкультуру.

Змістова аналітика вітчизняного телебачення та психологічний моніторинг телепрограм вітчизняних телеканалів (в осінній, зимовий, весняний сезони 2009-2010 року), проведених психологом-дослідницею Я. Кальбою (табл. 1) дозволяють констатувати наявність маніпулятивних тенденцій у форматуванні телебачення, зокрема дозованість змісту інформації за такими телебаченими категоріями як: *інформаційно-пізнавальна* (програми новин, документальні фільми, науково-пізнавальні передачі, тобто увесь той телебачений час, в якому науково-пізнавальний зміст переважає над емоційним); *інформаційно-емоційна* (телесеріали, художні фільми, розважальні ток-шоу, реаліті-шоу, концертні програми, телепрограми з містично-пізнавальним контекстом на зразок "Інфо-шок", "Паралельний світ", "Необ'яснимо, но факт", "Правило життя", "Битва екстрасенсів" тощо); *інформаційно-нейтральна* (до нейтральних зараховують спірні передачі, де інформаційність та емоційність висвітлено однаковою мірою: передачі на зразок "Магнолія ТВ", "Служба розшуку дітей" тощо).

Таблиця 1

Результати психологічного моніторингу телебачення вітчизняних телеканалів

Рейтинг каналів, № з/п	Назва телеканалів	Середній добовий час телебачення*	Телебачення з інформаційно-пізнавальним змістовим навантаженням	Телебачення з інформаційно-нейтральним змістовим навантаженням	Телебачення з інформаційно-емоційним змістовим навантаженням		
					Загальна к-сть годин	Емоційні (+) у % від заг. к-ті год.	Емоційні (-) у % від заг. к-ті год.
1	Новий	22 год	1,5 год	-	20,5	27%	73%
2	1+1	22 год	3 год	0,5 год	18,5	15%	85%
3	ІНТЕР	22 год	8 год	-	15	25%	75%
4	СТБ	22 год	4,5 год	-	17,5	27%	73%
5	ICTV	22 год	4,5 год	-	17,5	25%	75%
6	УТ-1	22 год	18 год	0,5 год	3,5	71%	29%

* при аналізі використано середній добовий час повсякденного телебачення вітчизняних телеканалів – 22 год. ефіру на добу.

Наведені міркування підтверджують результати проведеного анонімного опитування серед студентської молоді (250 студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка):

"Скільки часу Ви затрачаєте щоденно на перегляд телебачення (ТВ)?", "Пригадайте назви тих передач, які Ви дивитесь по телевізору?". З'ясовано, що в середньому дівчата затрачають на перегляд ТВ 8 годин,

юнаки – 6 годин щодня. Проте **дівчата** надають перевагу щоденним Т/с та передачам: "Леся + Рома", "Маргоша", "Руда", "Обручка", "Друзі" "Всі жінки відьми", "Ранетки", "Доктор Хаус", "Територія краси", "Кадети", "Щасливі разом", "Відчайдушні домогосподарки", "Секс і місто", "Світське життя", "Знак якості", "Судові справи", "Тридцятирічні", "Паралельний світ", "Інфо-шок", "Необ'яснимо, но факт", "Модний вирок".

Юнаки надають перевагу також щоденним телесеріалам та передачам: "Солдати", "Кадети", "Убивча сила", "Ранетки", "Друзі", "Щасливі разом", "Секс і місто", "Тридцятирічні", "Інфо-шок", "Необ'яснимо, но факт", "Бокс". "Судові справи", "Футбол".

Сумнозвісним наслідком означених процесів масифікації є формування так званого "Морально-соціального дальтонізму": з одного боку різниця між соціальними уявленнями затушовується, межі між їх іконічним та концептуальним аспектом нівелюються, а з іншого – зниження цієї різниці та меж змінює соціальні уявлення, роблячи їх ще більш символічними, що власне і відображає масово-колективний фон суспільства, складає природу соціальної телепатії: єдині настрої, думки, переконання, культура тощо [6, с. 46-47].

На думку В. Селезньова, молодіжна субкультура є, викривлене дзеркало дорослого світу речей, стосунків та цінностей [12, с. 2]. Розраховувати на ефективну культурну самореалізацію молодого покоління в хворому суспільстві не доводиться, тим паче, що і культурний рівень інших вікових та соціально-демографічних груп населення України також постійно знижується. Спостерігається тенденція до дегуманізації та деморалізації в змісті мистецтва, що проявляється, перш за все, в приниженні, деформації та розвалі образу людини. Зокрема, це фіксується в зростанні сцен та епізодів насильства і сексу, в посиленні жорстокості, натуральності (кінематографія, театр, рок-музика, література, твори мистецтва, Інтернет), що суперечить народній моральності, і має негативний вплив на дитячу та молодіжну аудиторію. Негативний вплив на аудиторію ескалації, сцен насильства та сексу в кіно, на телебаченні і відео підтверджується численними дослідженнями.

Зокрема, С. Шалаєва стверджує, що діти відображають, повторюють і відтворюють загальну атмосферу глобальної цивілізації споживання, яка формується, та спрямована на індивідуальний успіх, культ тілесного над духовним, кристалізуючи в своєму вихованні цінності споживацтва, індивідуалізму, прагматизму, егоїзму тощо [14, с. 164-181].

В минулому нове покоління було за чисельністю завжди більшим за попереднє. Сьогодні спостерігається зворотна тенденція, змінюється вікова структура суспільства. Зменшується доля дітей і молоді, зростає число людей похилого віку [14, с. 164-181]. Старіння населення, менший динамізм більш старших вікових груп будуть збільшувати відмінності між поколіннями у питаннях суспільних та культурних новацій і підштовхувати молоде покоління до вибору більш екстремальних форм переконання, яке стає все більш консервативним світу дорослих. Прояв цього феномену ми вже спостерігаємо в зростанні неонацизму в Україні, Росії та Європі, радикалізму молоді та бунтах "гаремної" молоді у Франції, Німеччині, Нідерландах, Великій Британії тощо.

Конкретизуючи сучасні тенденції усвідомлення дитинства, необхідно зауважити, що сьогодні традиційний підхід до дитинства як періоду підготовки до повноцінного соціокультурного життя дорослої людини, доповнюється вимірюванням дитинства як суб'єкта соціокультурного буття та змістового центру соціальних та культурних процесів, з відомим розширенням меж поняття суб'єктності. Саме в контексті сучасних соціально-економічних та культурних трансфор-

мацій, на думку дослідників, повинні бути "визначені та розглянуті нові характеристики дитинства як суб'єкта відносин сучасного суспільства, і як суб'єкта соціокультурного процесу в цілому". Характерною рисою у вивченні феномену дитинства, окрім установки на міждисциплінарну кооперацію, є те, що появляється вже більш чітке розуміння того, що дитина – не просто об'єкт виховання, соціалізації та інших зовнішніх впливів, а самосвідомий, активний суб'єкт життєдіяльності. Відомий російський дослідник дитинства І. Кон виділяє декілька парадигм дитинства, які домінують в сучасному науковому знанні.

Перша парадигма – розглядає дитинство як особливе "плем'я" (tribal group), зі своєю особливою культурою, мовою, ігровими традиціями тощо, вона сягає своїми ідейними джерелами в антропологію. Слово "плем'я" підкреслює, що дитяча культура може бути без письма і містити в собі багато архаїчних елементів, які є незрозумілими для дорослих і проте ж вони досить суттєві.

Друга парадигма – діти як соціальна меншість, що аналогічна гендерним, расовим, соціально-економічним та етнічним меншостям. Ця парадигма робить дослідників дитинства досить чутливими до проблем соціальної нерівності, ставлення влади та дискримінації [5; 7].

Третя парадигма висуває на перший план проблеми маркування соціального простору дитинства як визнаного компоненту всіх соціальних структур – де, як і в якому саме статусі діти беруть участь в суспільному житті, як це відбивається в членуванні життєвого шляху тощо.

Четверта парадигма ставить в основу кута вивчення дискурсів, які створюють і видозмінюють ідею дитини та дитинства: які саме властивості дітей при цьому виділяються, підкреслюються або, навпаки замовчуються, і як це в свою чергу, впливає на психологію дітей і взаємостосунки з дорослими.

Зрозуміло, що жодна з цих парадигм не є самодостатньою, кожна відображає свій погляд на один і той же феномен. Питання, яке стоїть сьогодні на першому плані міждисциплінарних диспутів про дитинство, стосується того, як дитина стає співучасником процесу культурної творчості і яким чином вона розширює межі суб'єктивної реальності, створюючи альтернативний світу дорослих людей континуум.

Таким чином, дитинство потрібно розуміти як складний соціальний, культурний, історичний феномен, який характеризує один з етапів розвитку особистості, воно є структурним елементом культури і виконує специфічні функції, які забезпечують його існування і відтворення в системі взаємодії з іншими соціальними інститутами, практиками, процесами, суб'єктами яких є діти та дорослі.

Дитинство як окремих антропологічний тип в культурі пов'язують з інституціоналізацією способів його поступової адаптації до соціальних норм, засвоєння ним досвіду попередніх поколінь і формування умінь культурної творчості, на основі чого дитину ідентифікують як суб'єкта соціальних зв'язків і зберігають за нею відповідний статус.

Інкорпорування дитини в світ культури здійснюється за безпосередньої участі дорослих як медіаторів та трансляторів культурних норм, способів та засобів уживання в культуру, для чого вони створюють метадискурс – "проміжну" мову між правильною дорослою та неправильною дитячою мовою, який фіксує конвенції "лінгвістичних ігор" як специфічних "логік культур" дорослого та дитячого світу. В зміст метадискурсу входить знаково-символічна атрибуція поведінки, яка ініціює дитину до тримуватись встановлених в суспільстві правил спілкування та діяльності, приймати їх за візирець. Тривалість використання метадискурсу в спілкуванні з дорослими визначає межі дитинства.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз наукових праць показує, що лише в деяких з них розглядаються дитячі та молодіжні субкультури з точки зору соціальної психології. У більшості випадків це питання вивчалось в соціології. А такі важливі моменти як соціально-психологічні складові представників дитячих та молодіжних субкультур практично не були розглянуті та досліджені. Не систематизовано соціально-психологічні фактори, які впливають на формування дитячої та молодіжної субкультури. Немає чітких методик, за допомогою яких можна профілактично впливати на соціально-психологічний стан дітей та молоді.

Складність і неоднозначність розуміння дитинства, звичайно, не може бути подолана в межах окремого дослідження, потрібна подальша робота не тільки з уточнення категоріального апарату, але й із виявлення суттєвих особливостей дитинства.

На завершення зазначимо, що, хоча за кілька останніх років дослідження дитинства як соціокультурного феномену в Україні відчутно активізувалися, в біографістиці воно й досі не усвідомлюється як унікальне й значуще явище та перебуває поза фокусом наукового пошуку. Натомість, саме біографістика за природою свого предмету та методологією може стати основою синтезуючого підходу, котрий забезпечить цілісне, різнобічне дослідження та представлення дитини й дитинства у сучасному науковому дискурсі [9].

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – М. : Московский психолого-социальный институт: Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2000. – 416 с.
2. Абраменкова В. В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002, № 1. – С. 3-16.
3. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М. : Гардарики, 2003. – 480 с.
4. Брандес Р. Столетие дитяти / Р. Брандес Р. Елен Кей // Собрание сочинений, т. 1. – СПб., 1905. – С. 133.
5. Детство в субъектном определении общества как субъекта социального бытия // Мир психологии. – 2002. – № 1. – С. 4.
6. Кальба Я. Е. Психология мас / Я. Е. Кальба. – Тернопіль, Редакційно-видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. – С. 46-47.
7. Кон И. С. Ребенок и общество [Текст] / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.
8. Левикова С. И. Две модели динамики ценностей культуры (на примере молодежной субкультуры) / С. И. Левикова // Вопросы философии. – 2006. – № 4.
9. Марченко Н. П. Біографічна інформація у виданнях для дітей у контексті сучасних завдань біографістики [Текст] / Н. П. Марченко // Українська біографістика. – К., 2009.
10. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид. – М. : Наука, 1988. – С. 361.
11. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат. 1990. – С. 98.
12. Селезнев В. Нищие дети / В. Селезнев // Семья. – 2007. – № 6. – С. 2.
13. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М., 1995. – 163 с.
14. Шалаева С. Л. Технологизация мира детства в современном обществе // Синергетика социальных коммуникаций в современном обществе: сб. материалов. – Йошкар-Ола : Салика, 2001. – С. 164-181.

Надійшла до редколегії 01.11.11

А. Трофімов, канд. психол. наук, доц.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ УПРАВЛІНЦІВ РІЗНИХ РІВНІВ

У статті наводяться результати емпіричного дослідження, присвяченого виділенню психологічних чинників прийняття управлінських рішень.

The article presents the results of empirical study on the release of the psychological factors of managerial decisions.

Умови існування суспільств (організацій та окремих суб'єктів) в сучасному світі безперервно і швидко змінюються. В нинішній ситуації всесвітньої економічної кризи, яка супроводжується змінами ресурсних, екологічних, політичних, законодавчих, виробничих та ін. умов життєдіяльності, питання управління набувають особливої актуальності та потребують їх наукового обґрунтування.

Слід також відзначити, що психологія прийняття рішень у галузі охорони здоров'я та довкілля в нашій та інших пострадянських країнах в доступній літературі не представлена. Зважаючи на те, що підвищення якості вчасно прийнятих управлінських рішень є важливим резервом вдосконалення ефективності функціонування будь-якої структури, що пред'являє особливі вимоги до індивіда, який їх приймає, прийняття управлінських рішень у цій сфері видається актуальним.

У зв'язку з вищевикладеним, **метою** роботи є дослідження особливостей розвитку соціально-психологічних рис осіб, залежно від рівня управління, який вони займають, для виявлення можливих стратегій оптимізації прийняття рішень у сфері екології та гігієни. Відтак, **гіпотезою** дослідження виступає припущення про те, що соціально-психологічні риси, притаманні професіоналам на різних ланках управління, відрізняються, що впливає на прийняття управлінських рішень.

Матеріали та методи дослідження. Вибірка складалася з 55 працівників у сфері екології та гігієни, які були відібрані за принципом випадковості. До вищої ланки управління віднесені завідувачі лабораторій і працівники

екологічного управління; до середнього рівня управління – старші наукові співробітники; наукові та молодші співробітники були визначені як нижча ланка управління. Таким чином, вибірка складалась з 21 особи вищого, 17 – середнього та 17 – нижчого рівнів управління.

Проведено опитування за анкетами. Застосовані такі опитувальники:

- структури темпераменту В. М. Русалова, форма В-ОСТ [4, с. 481; 6];
- "Особистісні фактори прийняття рішень" Т. В. Корнілової [3; 5];
- активності та схильності до домінування (видокремлення з методики "КУД") [8, с. 66–67];
- оцінки схильності до ризику (RSK) за Г. Шубертом [8, с. 71–73];
- типологічний опитувальник MBTI [12; 15];
- оцінки мотивації досягнення цілі за Т. Елерсом [8, с. 68–69].

Дослідження включало співставлення за такими характеристиками як: рівень активності; схильність до домінування, до ризику та до суджень; переважання екстравертованості або інтровертованості; мотивація на досягнення успіху, швидкість та пластичність мислення (розумових процесів); комунікабельність; об'єктивність; лабільність; уважність до оточення, оточуючих людей та до себе; раціональність тощо.

В статистичному аналізі застосовані кореляція, порівняння за Т-критерієм, непараметричний критерій Краскала-Уоллеса (використовується для порівняння двох чи

більше вибірок за рівнем вираженості змінної та базується на порівнянні середніх рангів; вказують, що цей критерій є найбільш чутливим серед низки подібних) [9, с. 181].

Результати. За даними, наведеними в табл. 1 та табл. 2, можна простежити, що серед працівників різних ланок управління існує ціла низка значущих відмінностей у рівні розвитку соціально-психологічних рис. Так, особи, які відносяться до вищого і середнього рівнів управління, мають значно більший рівень активності, соціального темпу, пластичності, використання інтуїції та предметної ергічності

(ступеня залучення до трудової діяльності), ніж представники нижчої ланки. В цей же час представники нижчої ланки відзначаються високою підпорядкованістю. Разом із цим, значущих відмінностей в рівні прояву схильності до ризику, мотивації на досягнення успіху, пасивності, соціальної емоційності, темпу, соціальної пластичності, соціальної ергічності, інтровертованості–екстравертованості, відчуттєвого типу, розумового–почуттєвого типів та схильності приймати рішення або сприймати не було виявлено.

Таблиця 1

Соціально-психологічні характеристики осіб, що відносяться до різних ланок управлінської діяльності

Характеристика	Рівень управління	Кількість осіб	Середній ранг
Інтуїтивний тип	Вищий	21	35,00
	Середній	17	24,44
	Нижчий	17	22,91
	Всього	55	
Ергічність	Вищий	21	32,69
	Середній	17	30,26
	Нижчий	17	19,94
	Всього	55	
Пластичність	Вищий	21	32,52
	Середній	17	31,00
	Нижчий	17	19,41
	Всього	55	
Соціальний темп	Вищий	21	35,69
	Середній	17	26,18
	Нижчий	17	20,32
	Всього	55	
Активність	Вищий	21	31,83
	Середній	17	31,29
	Нижчий	17	19,97
	Всього	55	
Підпорядкованість	Вищий	21	24,05
	Середній	17	24,91
	Нижчий	17	35,97
	Всього	55	

Таблиця 2

Значущість відмінностей у розвитку соціально-психологічних характеристики осіб, що відносяться до різних ланок управлінської діяльності

Статистики критерія	Інтуїтивний тип	Ергічність	Пластичність	Соціальний темп	Активність	Підпорядкованість
Хі-квадрат	6,599	6,509	7,233	9,154	6,385	6,278
Ст.св.	2	2	2	2	2	2
Асимпт. Значущість	,037	,039	,027	,010	,041	,043

Отримані дані досить близькі до описаних в літературі переліків рис, необхідних для ефективного керування організацією та її співробітниками [1; 2, с. 191; 8, с. 30–32; 13, с. 62–63]. Отже, наведені результати підтверджують висновок про те, що, в основному, положення психології управління можливо екстраполювати з однієї сфери діяльності в іншу [14]. Про-

те, все ж особливості управління в кожній галузі повинні бути досліджені та враховані.

Для можливості виокремити рівень розвитку характеристик, необхідних для перебування на керівних посадах, надалі розглянуті відмінності у розвитку психологічних рис між особами вищої та середньої ланок.

Результати проведеного аналізу наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Соціально-психологічні риси осіб вищої та середньої ланок управління

Характеристики	Рівень управління	Кількість осіб	Середнє, бал	Стандартне відхилення	Значущість між групами за t-критерієм
Соціальний темп	Вищий	21	8,5714	2,97610	,047
	Середній	17	6,8235	2,27033	
Почуттєвий тип	Вищий	21	9,0952	3,11295	,058
	Середній	17	11,4118	3,95378	
Інтуїтивний тип	Вищий	21	13,0000	6,90652	,025
	Середній	17	8,5294	4,83629	

Виявлена інформація дозволяє зробити припущення про те, розвиненість яких рис є необхідною для можливості саморозвитку людини та її просування у кар'єрі. Серед цих характеристик бачимо соціальний темп – швидкість мовно-рухових актів в процесі спілкування [4, с. 486].

Важливим є використання власної інтуїції, тобто здатності довіряти собі. Хоча з цього приводу в науці існують досить різні, часом протилежні точки зору [11], ми притримуємось позиції, що інтуїція є позитивним внеском у формування адекватного рішення, прогнозування. А. Стоун вважає, що "останній акт в діловому судженні завжди, звичайно, інтуїтивний" [10, с. 121]. Цікавим також є погляд А. Філлі та Р. Хауза, згідно з яким погляди людини, яка приймає рішення, мають ґрунтуватись не лише на наукових знаннях, але й на її

власних судженнях про надання переваги тим чи іншим методам, а також на її інтуїції [10, с. 120].

Велика ж увага до почуттів стоїть на заваді. Показано, що в описаній групі занепокоєність проблемами оточуючих, орієнтація на суб'єктивні цінності, цінності співробітників, а не на абстрактну логічність, не сприяє набуттю більших повноважень.

При співставленні схильності до прийняття рішень з іншими соціально-психологічними рисами виявлені позитивні кореляційні зв'язки з характеристиками активності, мотивації на досягнення успіху, соціальною ергічністю, соціальною бажаністю, домінантністю, екстравертованістю та пластичністю. Негативний зв'язок відмічений для характеристик підпорядкованості, інтровертованості та соціальної емоційності (табл. 4).

Таблиця 4

Значущий кореляційний зв'язок між соціально-психологічними характеристиками респондентів та їх схильністю до прийняття рішень

Характеристика	Коефіцієнт кореляції	Рівень значущості
Підпорядкованість	-,373	,005
Екстраверсія	,345	,010
Інтроверсія	-,324	,016
Ергічність	,346	,010
Соціальна ергічність	,354	,008
Пластичність	,271	,046
Соціальна емоційність	-,272	,044
Соціальна бажаність	,355	,008
Активність	,479	,000
Домінантність	,380	,004
Мотивація на досягнення успіху	,463	,000

Таким чином, серед рис, необхідних для прийняття управлінських рішень, не виявлено характеристик, що відрізняють осіб середньої ланки управління від вищої. Це свідчить про наявність у представників середнього рівня управління необхідних психологічних ресурсів, на заваді до реалізації яких стоїть недостатньо розвинена комунікативна сфера.

Отримавши зазначені відмінності, припускаємо, що розвиток окремих характеристик може бути обумовлений перебуванням людини на певній посаді та виконанням визначених завдань тривалий час. З метою нівелювання часового фактору ми вирішили проаналізувати дані респондентів одного вікового проміжку – віку "розквіту" (31–39 років) [7], але різних рівнів управління. Це дає інформацію про ті психологічні риси, що сприяють чи сповільнюють кар'єрний поступ, без похибки на розтягнутість у

часі. Виявлена відмінність між соціально-психологічними характеристиками відповідає на питання про те, які саме риси необхідні для успішного кар'єрного розвитку.

Тут з'являється цікава відмінність у схильності до ризику. Отримані результати свідчать, що ця риса приблизно однаково висока у представників нижчої та вищої ланки управління. Поруч з цим розвиток типу, що приймає рішення, значно вищий у представників першої. Ці дані, на перший погляд, вибиваються з очікуваної картини. Але підпорядкованість та низький рівень соціальної ергічності, які були значно нижчими у представників середньої та нижчої ланок (рис. 1, табл. 5), говорять про відсутність самостійності в ухваленні рішень, певний ступень навіюваності, складності в налагодженні соціальних контактів, які стоять на заваді ефективній комунікації, а, відтак, і збору інформації та прийняттю рішень.

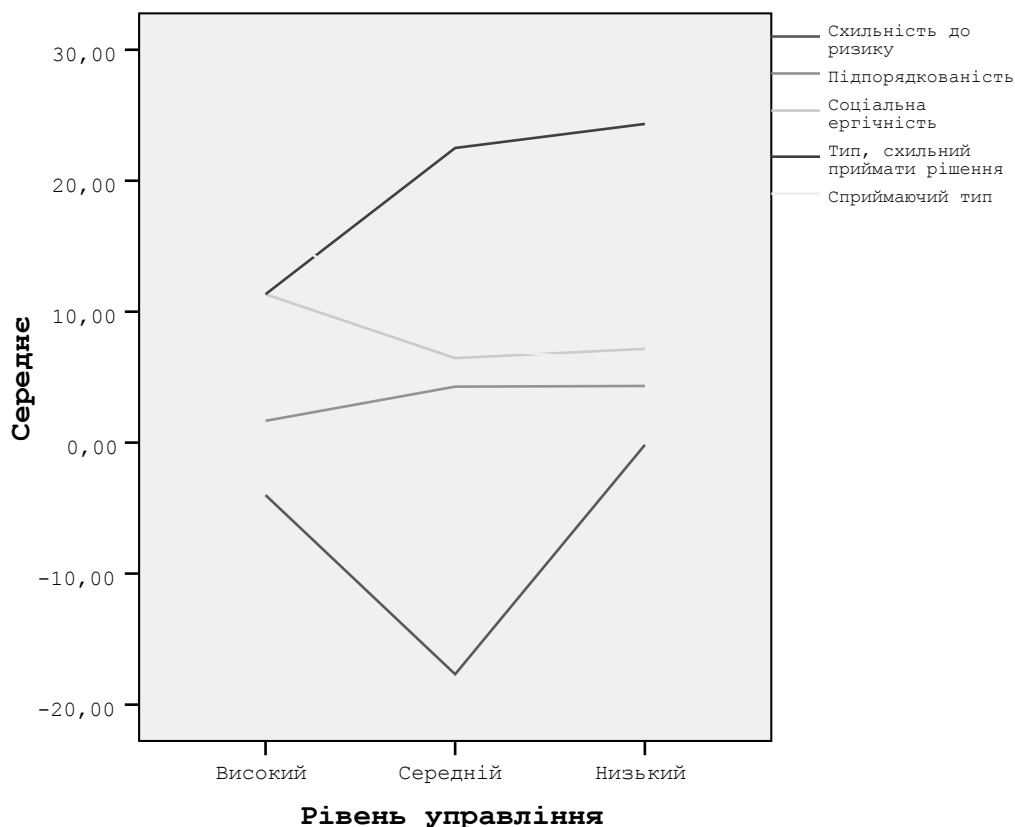


Рис. 1

Психологічні характеристики осіб однієї вікової групи, що відносяться до різних ланок управлінської діяльності

Таблиця 5

Статистично значуща відмінність за виділеними психологічними характеристиками

Статистики критерія	Тип, схильний приймати рішення	Сприймаючий тип	Соціальна ергічність	Підпорядкованість	Схильність до ризику
Хі-квадрат	6,921	5,965	6,630	6,007	8,661
Ст. св.	2	2	2	2	2
Асимпт. значущість	,031	,051	,036	,050	,013

Представники середньої ланки у порівнянні з особами нижчого щабля мають знижений рівень схильності до ризику, за іншими характеристиками ці люди подібні. Це свідчить про те, що вони уникають ризикованих ситуацій, не діють імпульсивно.

Таким чином, отримані дані дозволили виокремити основні соціально-психологічні чинники, які сприяють здатності приймати рішення, що в подальшому призводить до можливості саморозвитку та самоактуалізації людини, а також до кращого виконання нею своїх функціональних обов'язків.

Висновки

1. Показано, що серед характеристик, необхідних для прийняття управлінських рішень, не виявлено таких, що відрізняють осіб вищої від осіб середньої ланки управління.

2. Виявлено, що особи вищого та середнього рівнів управління мають значно вищий рівень активності, соціального темпу, пластичності, використання інтуїції та предметної ергічності (ступеня залучення до трудової діяльності), ніж представники нижчої ланки; представники нижчої ланки відзначаються високою підпорядкованістю.

3. Встановлено, що у працівників середнього рівня управління порівняно з особами вищої ланки значення показників розвитку соціального темпу та використання власної інтуїції є нижчими.

4. Показано, що при ухваленні рішень орієнтація на суб'єктивні цінності, цінності людей, а не на абстрактну логічність, занепокоєність проблемами оточуючих не сприяє набуттю більших повноважень.

5. З'ясовано, що здатності приймати рішення сприяють активність, мотивація на досягнення успіху, соціальна ергічність, соціальна бажаність, домінантність, екстравертованість та пластичність; підпорядкованість, інтровертованість та соціальна емоційність пов'язані негативним кореляційним зв'язком з цією рисою.

6. Виявлено відмінності в рівні розвитку соціально-психологічних характеристик осіб однієї вікової групи, що відносяться до різних ланок управління: схильність до ризику, яка проявляється у осіб вищої ланки, є не-ефективною при високому рівні розвитку підпорядкованості та низькому соціальній ергічності.

- Борисова Е. М. Диагностика управленческих способностей / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова, М. О. Мдивани // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С. 112–121.
- Дерлоу Д. Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішень: Пер. з англ. / Дес. Дерлоу; [пер. з англ. Р. А. Семків, Р. Л. Ткачук]. – К.: Всеуито; Наукова думка, 2001. – 242 с.
- Корнилова Т. В. Диагностика "личностных факторов" принятия решений / Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 99–109.
- Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів ви-

щих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 580 с. 5. Кулагина Е. И.: Мотивация, рациональность и готовность к риску в личностном профиле ризлаторов / Е. И. Кулагина, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 105. 6. Моисеева О. Ю. Психодиагностика индивидуальных особенностей личности. Часть 1. Психодиагностика темперамента: Учебное пособие [Электронный ресурс] / О. Ю. Моисеева. – Владивосток, 2002. – С. 52. – Режим доступа: http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=31729. 7. Моргун В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева. – М., 1981. – 82 с. 8. Москвичев С. Г. О личности руководителя и мотивации его деятельности / С. Г. Москвичев. – К.: 1991. – 93 с. 9. Наследов А. Д. SPSS15: профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2008. – 416 с. 10. Некоторые научные методы принятия управленческих решений. – Барнаул: Алт. кн. изд., 1975. – 136 с. 11. Степаносова О. В. Мотивация и интуиция в регуляции

вербальных прогнозов при принятии решений / О. В. Степаносова, Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – 2006. – Том 27, № 2. – С. 60–68. 12. Шалаева Т. И. Использование типологического опросника Майерс-Бриггс в практике работников службы занятости [Электронный ресурс] / Т. И. Шалаева. – Режим доступа: http://window.edu.ru/window_library?p_id=50288. 13. Эффективное принятие решений / Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 184 с. (Серия "Классика Harvard Business Review"). 14. Chapman G. B. Decision making in health care. Theory, Psychology and applications / G. B. Chapman, F. A. Sonnenberg. – Cambridge University Press, 2003. – 438 p. 15. Myers-Briggs Type Indicator Assessment (MBTI). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cpp.com/products/mbti/index.aspx>

Надійшла до редколегії 03.11.11

О. Тюптя, канд. психол. наук, доц.

ГЕНЕЗИС ПРЕДМЕТНОЇ СФЕРИ БАТЬКІВСТВА В ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

В статті розглядаються історичні етапи батьківсько-дитячих відносин. Представлено вивчення материнства та батьківства з історико-психологічної й культурно-історичної точок зору. Робиться спроба розвести поняття материнства та батьківства. Загалом показано, що батьківство (стосовно батька і матері) батьківство (як спорідненість з батьком) та материнство є це продуктами соціального конструювання, що відбиває специфіку нормативних уявлень про рольові моделі поведінки й функції чоловіків і жінок.

Historical stages of parental-children's relations are considered in the article. Investigation of maternity and paternity is made from historical-psychological and cultural-historical points of view. The attempt to part the notions of maternity and paternity is made. It is shown in general that parenthood, maternity and paternity is the product of social construction, which reflects specific character of normative notions about role models of behavior and function of men and women.

Культура зберігається в тому випадку, якщо забезпечено відтворення населення, наступність поколінь і соціалізація дітей. Ці найважливіші людські функції здійснюються за допомогою батьківства, яке виглядає як створена особистістю система конструктів, що складається з цінностей, норм, механізмів соціального регулювання, установок, очікувань тощо. Ситуація, коли розуміння й реалізація батьком своїх функцій суперечить нормативно-ціннісним зразкам, приводить до дезорієнтації особистості щодо своєї ролі і свого статусу, задаючи новий контекст життя й діяльності людини.

До розгляду батьківства як складного соціокультурного феномена найбільш близько підійшли історія й етнографія дитинства (П. Ар'єс, М. Мід), культурологічно орієнтована теорія вікового розвитку (Е. Еріксон), культурно-історична психологія (Л. С. Виготський). Особлива увага уявленням про соціокультурну детермінованість батьківства приділяється в кроскультурних дослідженнях, що стосуються об'єктивних умов життєдіяльності родини (Р. Заззо, М. Мід, І. С. Кон та ін.).

Формування батьківства розглядається як складний процес, детермінований впливом зовнішніх і внутрішніх соціально-психологічних факторів, що діють на макро- і мікрорівнях, а також на індивідуально-особистісному рівні (В. В. Бойко, І. С. Кон, М. Мід, Р. В. Овчарова та ін.). У контексті сучасного світу ставлення до батьківства на рівні макросередовища характеризуються в термінах соціальної ситуації – монокультурної або полікультурної (В. К. Шабельников). Ставлення до батьківства в мікросередовищі визначається, наприклад, тим, чи належать батьки (прабатьки) до однієї національно-етнічної культури (Т. А. Конурбаєв, А. Р. Михеева). Індивідуальний рівень здійснення батьківства розглядається як результат впливу соціальних відносин на конкретну особистість, що проявляється в особливостях її ідентифікації [14].

Народження і виховання нащадків було й залишається головною і єдиною специфічною функцією родини, істотним аспектом функціонування якої у всіх людських суспільствах є не тільки соціальне й культурне навчання дітей, але й упорядкування ставоворольових відносин дорослих, їх статусів по відношенню до батьківства і статусів нового покоління.

Історію дитячо-батьківських прийнято ділити на дві епохи: до XVIII ст., коли індивідуальне батьківство не було інституціалізованим, на дітей не зважали й часто кидали; і після, коли зі зміною ролі дитини в цивілізованому суспільстві модель родини поступово ставала дитячоцентро-

ваною. І хоча такий поділ носить умовний і неоднозначний характер, практично всі сучасні вчені згодні з тим, що визначення материнських і батьківських ролей у теперішньому розумінні цього слова – це явище, що супроводжувало народження індивідуалізованої й зміцненої тісними зв'язками родини [13].

Ще цікавіше те, що описані епохи історичного розвитку батьківства в різних життєвих обставинах й у різних типах родини можуть оживати знову, проявляючись у тому, що психологи називають стилями дитячо-батьківських відносин: ліберальний, авторитарний, демократичний, симбіотичний стилі.

При розгляді історико-психологічних досліджень виділяється "психогенічна теорія історії" Л. де Моза (L. deMause). Він вважає, що центральна сила історичних змін – не технологія або економіка, а "психогенічні" зміни особистості, що відбуваються завдяки послідовній зміні дитячо-батьківських взаємин. Головна причина всіх історичних змін – психогенез, закономірна зміна стилів виховання дітей під тиском поколінь.

Він висунув деякі гіпотези:

- еволюція дитячо-батьківських відносин є незалежним джерелом історичних змін. Джерело цієї еволюції полягає у здатності кожного наступного покоління батьків регресувати до психічного віку їх дітей і переосмислювати проблеми цього віку [10];

- "тиск поколінь", що приводить до психічних змін, не залежить від соціальних і технологічних змін і може бути простежений навіть у період соціальної й технологічної стагнації;

- історія дитинства – це серія послідовних зближень дорослих і дітей, при чому кожне зменшення дистанції викликає тривогу. Зменшення тривоги дорослих – головне джерело практики виховання в окремому віці й історичному періоді;

- відомо, що в історії в цілому спостерігаються зміни в бік поліпшення догляду за дитиною. Чим більш древні періоди історії ми розглядаємо, тим менш ефективно батьки задовольняють потреби дитини, що розвивається.

Л. де Мозу належить широко відома класифікація історичних етапів дитячо-батьківських відносин на основі висунутої ним теорії. Він виділяє такі стадії:

1. Інфантицидна модель (від античності до IV ст. н. е.). Специфіка цього періоду полягає в тому,

що батьки, як правило, вирішували свої проблеми, пов'язані з турботою про дітей, вбиваючи їх [5].

2. Модель залишення (IV–XIII ст.). Батьки визнають наявність душі в дитини, але не беруть на себе турботу зрозуміти дитину і тому кидають дітей.

3. Амбівалентна модель. Хоча дитині дозволяють увійти в емоційне життя дорослих, батьки усе ще не допускають самостійності дитини. Виховання стає більше контролюючим, різко збільшується кількість інструкцій.

4. Модель вторгнення (XVIII ст.). Відбувається величезне зменшення тиску і видиме зменшення контролюючих реакцій. Батьки стають ближче до дитини. Вони намагаються завоювати її розум, щоб контролювати її внутрішній світ.

5. Соціалізуюча модель (з XIX до сер. XX ст.). Тиск на дитину зменшується, виховання стає скоріше розвитком, ніж навчанням.

6. Допомогаюча модель. Передбачається, що дитина краще знає, що їй потрібно на кожному віковому етапі, батьки включаються в життя дитини, намагаються відчувати і задовольнити її потреби [13, 15].

Цікаво, що дослідник, аналізуючи стилі виховання в різні історичні епохи, не виділяє окремо материнство та батьківство. В роботі мова йде про дитину й дорослого без акценту на статеву приналежність батьків.

Етнографічні дослідження показали залежність уявлень про материнську та батьківську ролі від певної культури і очікувань від дитини тієї соціальної групи, до якої вона належить [4]. Функціональне наповнення ролі батька, матері й дитини встановлюються відповідно до домінуючих інтересів суспільства й укладу життя людей. Розглядаючи зміну поглядів на батьківство як таке – включаючи материнство, власне батьківство, дитинство – у різні часи й у різних країнах, слід зазначити, що його формування відбувається через соціальне навчання батьківської поведінки, яку дане суспільство вважає нормативною для чоловіка та жінки [8].

Тема історія материнства довгий час не визнавалася самостійною і самоцінною. Вона входила як складова в етнологічні, психологічні, медичні й, почасти, правові дослідження, але ніхто не говорив про неї як про міждисциплінарну і надзвичайно актуальну. Перші кроки до зміни подібного положення зробили публікації по історії дитинства, тому що саме вони дозволили по-іншому подивитися на феноменологію батьківства у різних культурно-історичних контекстах. Було поставлено питання виявлення загальних культурно-історичних моделей батьківства у Європі, які б відповідали певним епохам.

У класичній праці французького історика П. Ар'єса не було приділено достатньої уваги питанню про специфічні функції й значення батька й матері в житті дитини в доіндустріальну епоху. "Виникнення" ж материнської любові на початку Нового часу стало рушійною силою у змінах сімейного життя й повсякденності дітей [11].

Лише з кінця XVII ст. вивчення батьківства, материнства і динаміки їх змін в історії стало інституціоналізуватися як самостійний дослідницький напрям. Однак учені займалися більше феноменом батьківства як такого й не ставили на меті співставлення поглядів на власне батьківство та материнство, оскільки вважали материнство скоріше "соціобіологічним" феноменом, у порівнянні з повністю "соціальним" батьківством.

У дуже значній мірі інтерес до "історії материнства" виник як наслідок посилення культурно-антропологічного напрямку, насамперед при спробах нового висвітлення історії сім'ї й питань історичної демографії. В материнстві бачили "природну" і навіть "біологічну" зумовленість жінки як матері. Посилення біографічного напрямку в системі історичних наук дало ще один поштовх дослідженням материнства. Відбулася переорієнтація з випадкового збирання фактів про дитинство й батьківство на вивчення історії взаємодії дітей і батьків, що дало можливість ви-

явити особливості розвитку системи виховання. Образ матері в автобіографічній літературі XVIII ст. виступав найчастіше як образ "посередниці" між дітьми та головою родини. Досить популярними зробилися й проблеми історичної демографії, пов'язані з материнством.

Величезним кроком вперед у вивченні історії материнства було й виділення особливого напрямку в гуманітарних науках, що отримав назву "women's studies". Материнська ідентичність стала усвідомлюватися жінками одночасно з усвідомленням (і як частина) ідентичності жіночої (цей процес пов'язувався із другою половиною XVIII ст.).

В остаточному підсумку, дослідники прийшли до висновку, що не тільки в давнину, але й у минулому столітті і в наш час материнство є частиною одного з найважливіших "просторів" духовного й соціального світу жінки і, отже, без вивчення цього феномену проблема співвідношення різних статевих ідентичностей не може бути не тільки зрозуміла, але навіть поставлена. Дослідники Нового часу (модерністи) поставили тим часом питання появи конструкту "матеріалізму" (особливої цінності материнства).

Таким чином, перед дослідниками постало завдання вивчення материнства з історико-психологічної й культурно-історичної точок зору – а саме особливості його сприйняття й конструювання в різних соціальних прошарках, на різних відрізках часу.

Під материнством розуміють складну систему етичних конструктів, яка використовується людством в процесі розвитку дитини і застосування яких формує поняття фемінності культури, її продуктивний напрям, створюючи відповідні культурні цінності. Мати вводить дитину у світ дорослих, віддає накази-доручення, які дитина має виконувати, щоб пройти певний етап інкультурації, без чого вона залишається культурно неосвіченою, не має певних знань [8].

Наприкінці минулого століття з'являється хвиля нових досліджень материнства, які ділять материнство на інститут і переживання.

Таким чином, дискурсу материнства в історичному контексті приписуються такі відмінні риси:

1. Материнство допомагає жінці набути право голосу і самоідентифікуватися. Завдяки материнству жінки є гомогенною соціальною групою, що об'єднана за статевією ознакою.

2. Материнство – таємниче явище, і в силу цього змушує сприймати жінку як містичну істоту, благоговійно ставиться до неї.

3. Материнство, яке розглядається як соціальний феномен, можливо тільки в культурах з високим розвитком самосвідомості особистості.

4. Материнству приписується духовність у культурах з найбільшим розвитком самосвідомості й автономії особистості. У найбільшому максимальному ступені духовність материнства реалізується в християнстві. Найвище вираження ідеї материнства – Богоматір.

5. Материнство визначає приналежність жінки до іншого, "не чоловічого" світу, і, таким чином, стає підставою для нігілістичного ставлення до жінки, що протиставляється в певних часових відрізках.

6. Материнство перестає сприйматись як дещо незрозуміле і містичне в європейській культурі Новітнього часу. Також в теперішній час материнство перестає сприйматись як те, заради чого жінка народжується [18].

Власне батьківство також є культурно-історичним феноменом, важливим фактор виховання особистості, розвитку й збереження сімейних традицій. Феномен власне батьківства також є соціальним за своєю сутністю, але не має настільки сильної біологічної основи, як материнство, батьківство – "соціальне надбання людства".

Батьківство має по суті дві головні відмінності у порівнянні з поняттям материнства. По-перше, батько не має того

зв'язку з дитиною, який має мати. У нього немає прямих доказів (окрім спеціальних досліджень) того, що саме він є батьком даної дитини. Уявлення про роль батька в сім'ї різні і залежать від умов розвитку конкретного суспільства. У процесі суспільного розвитку роль батька змінюється відповідно до норм і принципів соціуму від наддомінантної до пасивної або навіть рудиментарної (батько необхідний лише для відтворення, але не виховання) [4].

По-друге, почуття батьківства народжується пізніше, ніж почуття материнства. Ще Аристотель стверджував, що по-справжньому батьками чоловіки стають пізніше, ніж жінки – матерями. Чоловіку необхідний час, щоб відчувати себе в новій ролі, осмислити ситуацію. Декількома дослідженнями було показано, що роль батька в родині, його значимість для дитини, виховна взаємодія збільшується по мірі зростання дитини.

Відповідно до американських досліджень, образ батька в концепціях батьківства змінювався протягом останніх 300 років: від образу суворого патріарха (1600–1700) до образу годувальника (1830–1900), далі – приятеля й зразка для статевого наслідування (1900–1970) і, нарешті, – партнера, що поділяє з матір'ю турботу про дітей (з 1970-х рр. по теперішній час).

Доконцептуальне розуміння чоловіка як годувальника використовувалося багатьма дослідниками протягом ХХ ст. для пояснення й обґрунтування обмеженої включеності чоловіків у здійснення дитячого виховання. Культурна схема власне батьківства, що існувала до 1970-х років (і подекуди усе ще актуальна й сьогодні) включає два базових твердження: 1) чоловіки-батьки часто некомпетентні й, можливо, навіть біологічно не пристосовані до виховання дітей; 2) вплив чоловіків-батьків на дитячий розвиток відносно незначний або, принаймні, периферійний й побічний. Наслідком домінування цих уявлень протягом більшої частини ХХ ст. є вкрай незначна увага до теми власне батьківства в наукових дослідженнях.

Визнання важливості дослідження феномену власне батьківства сприяли три фактори: 1) збільшення числа конкретних досліджень, що підтверджують важливість власне батьківства; 2) виникнення фемінізму, який призвів до переоцінки культурних уявлень про жіночність і мужність, рольових приписів жінки й чоловіка в суспільстві й у родині, обґрунтуванню необхідності розподілу їх функцій в організації сімейного життя й вихованні дитини; 3) поява в 1990-і роки прикладного програмного забезпечення, що дозволило провести і опублікувати наукові праці, які доводять, що батьківсько-дитячі відносини є істотним чинником, що визначає результати дитячого розвитку [1].

В сучасному суспільстві інститут власне батьківства змінився. У традиційному типі батьківства чоловік персоніфікує владу і виступає главою роду або великої родини, що повинен підготувати собі спадкоємця. Ці уявлення закріпилися в образах масової свідомості. Залежно від особливостей того або іншого суспільства, нормативний образ батька містить у собі кілька іпохастей: а) персоніфікація влади; б) годувальник; в) вищий дисциплінактор; г) приклад для наслідування, а іноді й безпосередній його наставник у суспільно-трудовій діяльності. У сучасній міській родині ці традиційні цінності власне батьківства помітно слабшають під тиском таких факторів, як жіноча рівноправність, залучення жінок до професійної роботи, просторова роз'єднаність праці і побуту. Сила власне батьківського впливу в минулому корінилася насамперед в тому, що вона була втіленням влади і інструментальної ефективності. У патріархальній селянській родині батько не доглядав за дітьми, але вони, особливо хлопчики, проводили багато часу, працюючи разом з батьком і під його керівництвом. У місті становище змінилося. Як працює батько, діти не бачать, а кількість і значимість його внутрішньосімейних обов'язків значно менша,

ніж у матері. Сучасний тип власне батьківства характеризується так званним залученим або відповідальним батьківством. Головними ознаками нового феномена власне батьківства поряд з матеріальним забезпеченням родини є почуття відповідальності за дитину, зайнятість у процесі виховання й догляду, фізична присутність і доступність, участь у прийнятті рішень [3].

У відповідності з поглядами представників вітчизняної школи психології про роль біологічного у розвитку особистості людини, доречно припустити, що біологічна стать є передумовою для подальшої гендерно-рольової диференціації. Тому джерело розходження в змісті батьківської та материнської ролей необхідно шукати не в біології батьків, а в їх власному досвіді соціалізації. Цю думку підтверджують дані крос-культурних і порівняльно-історичних досліджень родини. Образ себе як батька формується в результаті взаємодії великої кількості факторів соціального порядку (особливості гендерної стратифікації суспільства й пов'язаних із цим цінностей, стереотипи й забобони, культурний символізм, досвід взаємодії з власними батьками тощо). Для розуміння специфіки материнської та батьківської поведінки важливий також аналіз найбільш поширених у суспільстві уявлень про те, яким повинен бути традиційний розподіл ролей у родині. Ці уявлення передаються з покоління в покоління, об'єктивуються в народних звичаях та обрядах, предметах матеріальної і духовної культури.

Ще З. Фрейд відзначав, що дитячо-батьківські відносини споконвічно амбівалентні, причому мати й батько виступають для дитини в різних ролях, і сама дитина сприймається матір'ю й батьком по-різному. Е. Фромм прийшов до висновку про існування двох типів батьківської любові до дітей – любові материнської та власне батьківської. Материнську любов він описав як безумовну по своїй природі. Мати любить своєї дитини тому, що вона просто є, це її біологічна дитина, а не тому, що дитина виконує виправдовує її надії і очікування. Любов батька, напротив, заснована на певних умовах, вона керується принципом "я люблю тебе, тому що ти виправдовуєш мої надії, тому що це твій обов'язок, тому що ти схожий на мене". У такій обумовленості власне батьківської любові Е. Фромм виділяє як негативний, так і позитивний боки. Негативний бік полягає в тому, що любов батька необхідно заслужити, інакше її можна втратити, не виправдавши надій. У самій природі власне батьківської любові закладено, що слухняність стає головною чеснотою, а неслухняність – головним гріхом, розплата за який – позбавлення любові. Тим важливішим є позитивний її бік. Якщо любов виникає на певних умовах, її можна завоювати, доклавши всіх зусиль. На відміну від материнської любові, любов'ю батька можна керувати. Любов батька умовна. До зустрічі з вимогами людського співтовариства дитина зіштовхується з вимогами батька, і у випадку їх невиконання може втратити відчутну частину турботи й уваги. Батько значною мірою є фігурою, яка у ранньому дитинстві дитини втілює в собі суспільство. Відносини із суспільством вибудовуються за зразком відносин з батьком – у результаті поведінки дорослої людини є соціально орієнтованою [8].

У концепції А. Адлера власне батьківський тип любові можна віднести до авторитарного типу виховання – дитина сприймається й оцінюється як гарна, якщо вона гарно себе поводить. Материнський тип любові умовно можна співвіднести з ліберальним – як би дитина себе не поводи́ла, вона однаково є гарною [1].

Також слід підкреслити, що виховання жінок достатньо відрізняється від виховання чоловіка – важливим стереотипним аспектом виховання дівчинки є її підготовка до майбутнього сімейного життя, народження дітей, ведення домашнього господарства. Виховання хлопчиків більшою мірою спрямоване на розвиток інтелектуальних здіб-

ностей, які допоможуть засвоїти певну професійну діяльність, тоді як майбутня роль хлопчика як батька своїх дітей не є важливим моментом виховання в батьківській сім'ї. Таким чином, диференційована соціалізація хлопчика та дівчинки приводить до того, що значимість сім'ї для жінки є більш високою, ніж для чоловіка, що безумовно впливає також і на ставлення жінки до своїх дітей [1].

І. С. Кон вказує, що визначення й фактичний зміст батьківських і материнських ролей тісно пов'язаний як з загальним статевим символізмом, так і з статевою стратифікацією, включаючи диференціацію подружніх ролей, – статуси матері й батька неможливо зрозуміти окремо від статусів дружини й чоловіка.

Однак для розуміння й осмислення батьківства як такого, а також власне батьківства і материнства, по справедливому зауваженню І. С. Кона, куди важливіше враховувати міжіндивідуальні розбіжності, ніж міжгрупові. Всередині групи чоловіків і жінок батьки можуть істотно розрізнятися за своїми батьківськими якостями. Тому розумніше говорити про стиль батьківства конкретного батька, а не про стилі батьківства та материнства взагалі. Психологічні, філософські, культурологічні дослідження переконливо доводять той факт, що інститути батьківства як такого, власне батьківства та материнства – це продукти соціального конструювання, що відбивають специфіку нормативних уявлень про рольові моделі поведінки і функції чоловіків та жінок [12, 6].

Соціальний конструкт або соціальний концепт – це породження конкретної культури або суспільства, яке існує виключно в силу того, що люди погоджуються діяти так, ніби воно існує, або згодні діяти відповідно до певних умовних правил. Соціально сконструйована реальність – динамічний процес; реальність перетворюється людьми під впливом її інтерпретації і знань про неї. Бергер і Лукман наводять доводи на користь того, що будь-яке знання, включаючи таке базове, як сприйняття реальності, виходячи зі здорового глузду, відбувається і підтримується за рахунок соціальних взаємовідносин. Коли люди спілкуються між собою, вони роблять це, виходячи з впевненості, що їх сприйняття реальності подібне. І, діючи у відповідності з цим переконанням, їх сприйняття цього як істини повсякденного життя тільки закріплюється. Оскільки повсякденні знання є продуктом домовленості людей, то в результаті будь-які людські типології, системи цінностей і соціальні утворення уявляються людям як частина об'єктивної реальності. Таким чином, можна сказати, що реальність конструюється самим суспільством.

Згідно соціальному конструктивізму, соціальний конструкт є ідеєю, яка сприймається як природна і очевидна тими, хто приймає її, при цьому вона залишається винаходом або штучно створеним культурним артефактом, який належить певній культурі або спільноті. Мається на увазі, що людина проявляє вибірковість по відношенню до соціальних конструктів, приймаючи одні і відкидаючи інші. Соціальні конструкти, в свою чергу, не є об'єктивними законами або законами природи [19].

Розглядаючи батьківство як феномен (за вихідну точку беремо феноменологію), маємо на увазі поняття, що означає явище, яке досягається завдяки чуттєвому досвіду. Центральне місце в феноменологічному аналізі посідає елемент "смислу" виразу, оскільки саме в "смислі" знаходиться свій вираз чисто логічна природа пізнання. Цей "смысл" повинен бути чітко відмінним від всіх видів психічних переживань, що йому передують, за ним слідує і з ним пов'язані. Цей смысл є завжди тотожною "інтенціональною єдністю", в той час як супроводжуючі його психічні явища множинні, змінні і індивідуальні. В цьому сенсі феноменологія є наукою про конструювання світу, про структуру буття, яка для людини має значення ідеальної предметності [20].

Концептуалізація предметної сфери феномену батьківства переводить звичайні загальноприйняті уявлення даного феномену у форму продуктів концептуального мислення – в концепти (поняття – змістовні значення імені поняття) і концептуальні конструкції, які виявляють взаємозв'язок даного явища як з іншими явищами, так і іншими наочними областями. В результаті ми отримуємо концептуальну модель даного феномену – готову концептуальну конструкцію як результат концептуалізації, що визначає дане поняття. Поняття батьківства співвідноситься з іншими поняттями на рівні концептуальної форми – форми уявлення смислів у вигляді чітких визначених понять і взаємовідношень між ними (у вигляді конструктів) [7].

Соціальна обумовленість батьківства показує, як на становлення людини в ролі батька і його уявлень про себе як про батька впливає вся система відносин, у які він виявляється включеним з моменту свого народження.

Дослідники виділяють безліч таких факторів, кожний з яких може бути умовно позначений як культурно-історичний або соціальний, наприклад:

- тип родини, характерний для даної певної культури або етапу розвитку певного суспільства (моногамна, полігамна, нуклеарна або розширена);

- вірування народу, його міфологія й релігія. Так, в одному з досліджень безписемних співтовариств був виявлений цікавий взаємозв'язок між міфологічними уявленнями про статево приналежність "першопредка" (або "творця") і гендерною стратифікацією – у суспільствах з фемініним символізмом, де "першопредком" вважається жінка, батьки підтримують більш тісний контакт зі своїми дітьми, ніж у суспільствах, де богами й "першопредками", відповідно до вірувань, вважаються чоловіки;

- економічні умови: рівень прибутків, економічна стабільність у суспільстві, загальний рівень безробіття, умови поділу праці. Всі ці фактори також впливають на розподіл внутрішньосімейних ролей між чоловіком і жінкою й на формування у них уявлень про свої батьківські функції;

- соціальні стереотипи маскуліності та фемінності, батьківства та материнства, характерні для даного суспільства;

- стосунки чоловіка із власною родиною – своїми батьками, дружиною, дитиною;

- особистість дитини: її стать, вік, особливості розвитку й поведінки [6].

При розгляді батьківства як культурного процесу відкриваються широкі аналітичні й проектні можливості. Багатоаспектність культурно-історичного або соціального підходу дозволяє включити в зону дослідження аксіологічні, етноментальні, соціологічні, історичні, соціально-психологічні складові батьківської культури. Через призму системоутворюючих понять можуть бути проаналізовані такі аспекти:

- поняття "культура батьківства";

- виявлення рівнів батьківської культури;

- соціокультурні й історичні передумови появи "нового батьківства";

- специфіка вкорінених в певній культурі поглядів, звичаїв, практик, пов'язаних із засвоєнням батьківського статусу й сімейних цінностей; зіставлення їх з сучасними науковими поглядами й розповсюдженими в суспільстві підходами до супроводу дитинства, цілепокладанням і можливостями сімейного виховання;

- виявлення основних тенденцій і проблем батьківства у сучасному українському суспільстві;

- культурний статус матері й батька, вплив етнментальних особливостей і соціокультурних умов на зміст материнської й батьківської ролі;

- особливості процесу первинної соціалізації й інкультурації в ході засвоєння батьками й дітьми системи цінностей при звертанні до традиційних, значимих для світу дитинства й сімейних взаємин культурних текстів і зразків;

- закріплені в культурі засоби трансляції сімейних цінностей і батьківських навичок;

- ціннісно-смысловий зміст діяльності культурно-педагогічних практик, що формуються в сучасному суспільстві;

- виявлення найбільш ефективних і соціально-перспективних тактик трансляції культури батьківства, визначення оптимальних концептуальних основ, необхідних для підтримки й розвитку батьківської культури в сучасному суспільстві;

- конструювання ціннісно-смыслові структури батьківства.

Питання про природу батьківських почуттів і ставлення з точки зору наївної повсякденної свідомості виглядає простим, самоочевидним: батьки – головні і природні вихователі дитини; їхня поведінка детермінується вродженим інстинктом, потребою в продовженні роду, а відсутність і недостатня розвиненість батьківських почуттів – не що інше, як порушення або викривлення цієї універсальної біологічної і соціально-моральної норми.

Однак навіть поверхове обговорення проблеми батьківства стикається із безліччю важких питань. Чи є батьківство біологічним, соціокультурним або біосоціальним явищем і як взаємодіють один з одним його різноманітні компоненти і детермінанти? В чому полягає і від чого залежить специфіка батьківських та материнських функцій? Яке місце батьківства в ряду інших агентів соціалізації? Щоб відповісти на ці питання, необхідно визначитись або сконструювати для себе поняття власного батьківства. Що я включаю в нього – батьківські почуття, специфічні батьківські цінності, усвідомлене ставлення до дітей, або соціальні ролі батька та матері? Можливо, людина визначить свою інтегральну структуру батьківства або, наприклад, буде мати на увазі культурні символи батьківства та материнства, які запозичені з міфів і релігії. Загалом, уявлення про батьківство та материнство як про особливу соціальну цінність дозволяє обґрунтовувати й розробляти ефективну програмну тактику, що стосується як різних компонентів материнства–батьківства, так і інтегрального поняття – батьківства як такого, проаналізувати специфіку позицій "мати–батько" з точки зору сформованих соціальних установок, а також відбудувати "хронологічну" послідовність формування конструктів "материнство–батьківство" шляхом конструювання змістів на основі рефлексії споконвічно заданих установок стосовно даних феноменів.

1. Алексеева А. В. Трансформация семейных ролей мужчины и женщины в современном украинском обществе / А. В. Алексеева // Журнал практического психолога. – № 5. – К., 2005. 2. Григорова Т. В. Родительство как фактор развития личности / Т. В. Григорова // Развитие личности. – № 2. – М., 2006. 3. История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее : Материалы международной конференции по истории психологии "IV московские встречи", 26–29 июня 2006 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Колыцова, Ю. Н. Олейник. М. : Изд-во "Институт психологии РАН", 2006. 4. Кон И. С. Ребенок и общество / Игорь Семенович Кон. – М. : Изд-во "Академия", 2003. 5. Мид М. Культура и мир детства / Маргарет Мид. – М. : Восточная литература, 1988. 6. Павлов И. В. Психология родительства: анализ исследований и некоторые выводы про современное состояние проблем / И. В. Павлов // Перинатальная психология и психология родительства. – № 4. – М., 2008. 7. Теслинов А. Г. Концептуальное мышление в решении сложных и запутанных проблем / А. Г. Теслинов. – СПб. : Питер, 2009. 8. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви / Эрих Фромм. – М., 1990. 9. Щепанская Т. Б. Система: тексты и традиции субкультуры / Т. Б. Щепанская. – М. : Изд-во О. Г. И., 2001. 10. Badinter E. Mother love. Myth and reality / E. Badinter. – NY. : Macmillan, 1981. 11. http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=631&bim-bad 12. <http://codebaker.ru/is/papa/index.php?categ=1&showid=200> 13. http://gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Loid/index.php 14. <http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/52280/> 15. <http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/27746/> 16. <http://papaland.ru/library/explorers/history/39.html> 17. <http://papaland.ru/library/explorers/psychology/67.html> 18. <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/40879.php> 19. http://ru.wikipedia.org/wiki/Социальный_конструкт/ 20. http://www.slovo-ne-vorobej.ru/slovar_philosophy.php?word=&page=158

Надійшла до редколегії 05.11.11

Л. Щербина, докторант

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТА: МЕТАТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті аналізується феномен метатеоретичності як основи мислення психотерапевта.
This article analyzes the phenomenon of meta-theoreticalism as a basis for therapist's thinking.*

Певний рівень розумового розвитку психотерапевта є необхідною умовою здійснення ним професійної діяльності. Тому багато авторів ті чи інші характеристики мислення відносять до складу фахових компетенцій психотерапевта. Зазначимо, що навряд чи коректно ставити завдання розвитку окремо теоретичного, емпіричного чи метатеоретичного мислення. За правильних умов, очевидно, розвиватиметься цілісне мислення, а не окремі його форми. Однак функціональна роль кожного з рівнів (форм) мислення є різною. У даному дослідженні акцент зроблено на ролі метатеоретичного рівня у розвитку мислення психотерапевта. Для створення концепції розвитку мислення психотерапевта із врахуванням метатеоретичного аспекту необхідно відповісти на питання 1) про об'єкт розвитку (що розвивати?); 2) суб'єкта розвитку (хто потребує такого розвитку, кому його пропонувати?); 3) про те, які механізми, рушійні сили цього розвитку (як розвивати?); 4) якими мають бути результати розвитку та 5) яких змін слід очікувати у контексті цілісної особистості того, хто є суб'єктом розвитку мислення?

Перш, ніж перейти до розгляду шляхів та механізмів розвитку мислення психотерапевта, необхідно визначити ідеальний результат цього розвитку, тобто описати характеристики мислення психотерапевта, які пов'язані із професійною успішністю та ефективністю психотера-

пії, а потім визначити міру участі у такому "ідеальному мисленні" метатеоретичного його рівня.

Означений ідеальний результат по-різному бачиться у різних моделях психотерапії, кількість яких, за поглядами різних авторів, варіює від двох до шести. Найчастіше говорять про дві основні моделі: медичну та психологічну [1]. Зупинимось на розгляді цих двох моделей докладніше, оскільки відповідь про "ідеальні" характеристики мислення психотерапевта у них будуть різними.

Отже, у медичній моделі психотерапії головною мішенню є симптом, "пошуком і ліквідацією причини якого практично не займаються" [1, с. 5]. Знання нозології, синдромології, клінічної картини розладів є у цій моделі базовими знаннями психотерапевта. Пацієнт, по суті, у такому підході є об'єктом впливу психотерапевта-експерта, до завдань якого входять постановка діагнозу, призначення схеми лікування тощо. Участь пацієнта у психотерапії є мінімальною: він має приймати призначене лікування.

У психологічній моделі домінуючим є постулат про необхідність участі клієнта у психотерапії: він – головна "дійова особа" у цьому процесі, психотерапевт же лише професійно супроводжує його. Характерним у психологічній моделі є обережне ставлення до теорій. За виключенням традиційних методів психоаналітичного психотерапії, у цій моделі надають перевагу активному

пошуку стратегій покращення життя та особистісного розвитку самим клієнтом. Завдання ж психотерапевта – створити умови для такого пошуку.

Теоретичні бази цих двох моделей не можуть бути інтегровані, оскільки і цілі, і засоби психотерапії бачаться у них по-різному. Якщо у медичній моделі у розумінні цілей акцент робиться на полегшенні страждання пацієнта, то у психологічній – на особистісному посиленні та розвитку. Бачення засобів психотерапії також різне: засоби "впливу на психіку і сомум через психіку" у медичній моделі та засоби створення умов для продуктивної взаємодії із клієнтом у психологічній. Тому у літературі знаходимо критичні зауваження прибічників кожної з моделей на адресу іншої. До речі, така тривала дискусія висвітлювала і сильні, й слабкі сторони обох підходів.

Так, представники психологічної моделі психотерапії справедливо зазначають, що у "протилежному таборі" обмежується особистісний ресурс самого клієнта, експертна позиція психотерапевта унеможливує повноцінну участь клієнта у психотерапії, посилюючи у нього стан "вивченої безпорадності" та, що особливо важливо у контексті теми даного дослідження, такий підхід передбачає несамостійність, стереотипність мислення обох учасників психотерапевтичного процесу. Адже у медичній моделі психотерапії у своєму мисленні психотерапевт відштовхується від "готових знань" – із нозології, симптомології, засобів психологічної допомоги, що надаються на кшталт ліків. Виведення ж нових знань у діалозі із клієнтом у цьому підході загалом не практикується.

У свою чергу, представники медичної моделі звинувачують своїх опонентів у схильності до абсолютизації, ігнорування законів діалектики. М. Є. Бурно клінічне мислення протиставляє психологічному, яке, на його думку, є "аутистичним" за своєю природою [2]. Під аутистичністю М. Є. Бурно розуміє природну схильність до ідеалістичного мислення: "психолог-аутист" часто вводить у свою "замкнену психологічно-аутистичну систему, яка може бути геніальною", доволі широке коло людей. Типовий клініцист, на думку автора, – "реаліст, діалектик, який все розкладає по місцях у душі клінічної системи показань та протипоказань, хоча й на шкоду геніальності у її прийнятому, "божевільному" сенсі".

В. Ю. Зав'ялов, який знаходить недоліки як у психологічному, так і у клінічному мисленні, зазначає, що мислення психотерапевта, щоб виконувати свої функції, має бути повним, точним, реалістичним [4]. Він, як і М. Є. Бурно, вбачає у психологічному мисленні недостатність реалістичності та діалектизму. Однак клінічне мислення, на його думку, тим більше не може претендувати на роль ефективного інструмента у допомозі особистості, оскільки не використовує особистісні ресурси клієнта. В. Ю. Зав'ялов пропонує використовувати у психотерапії традицію вивідного знання та сократівського діалогу. Такий підхід дає можливість, залишившись на позиціях реалізму, повно, діалектично розмислити проблему клієнта, допомогти йому наблизитися до сутності тих труднощів, з якими він зіткнувся, та знайти відповідні природі цих труднощів засоби розв'язання.

П. Ф. Силенок визначає сутність психотерапії як відкриття у клієнта здатності до генеративного мислення у проблемних для нього ситуаціях [7]. Психотерапевт спонукає клієнта до певного способу мислення, відчуження, дії, тим самим розблоковуючи здатність генерувати ідеї особистісного розвитку. Зрозуміло, що для цього психотерапевт сам має мислити "генеративно".

Допомагають визначити характеристики "ідеального мислення" психотерапевта виведені Ф. Є. Василюком рольові позиції психотерапевтів у різних підходах: "експерт" (у психоаналізі), "співпереживаче дзеркало" (у гуманістичному підході), "методолог розсудливості (здорового глузду)" (у когнітивній психотерапії), "діалектик" (у розуміючій

психотерапії) [3]. Якщо позиція експерта дозволяє обмежитися певними готовими знаннями, дзеркала, що співпереживає, – відмовитися від знань та "іти за клієнтом", то позиції методолога розсудливості та діалектика передбачають розвиток мислення психотерапевта для організації розмислювання проблеми клієнтом.

Уявлення про якість професійного мислення психотерапевта, очевидно, можна розширити й за рахунок результатів досліджень мислення психолога-практика. Допустимість залучення подібних результатів обумовлена значною змістовою, процесуальною, технологічною подібністю професійної діяльності консультанта та психотерапевта. Н. І. Пов'якель до переліку специфічних якостей та психологічних характеристик професійного мислення практичного психолога включає: практичну спрямованість, конструктивність, конкретність, оперативність, своєчасність; поліпроблемність, комплексність, емпатійність, деталізованість, рефлексивність, організованість, впорядкованість; динамічність, лабільність, гнучкість, швидкість, креативність, незалежність, продуктивність; системність, діалектичність, прогностичність, аналітичність, критичність, селективність [5].

Спробуємо узагальнити описані у літературі характеристики мислення фахівця з психологічної допомоги. Отже, для того щоб уникнути "проблемних" особливостей мислення і медичної, і психологічної моделей, "ідеальному" мисленню психотерапевта мають бути властиві: точність, реалістичність, діалектичність, повнота, креативність, генеративність, самостійність, критичність, рефлексивність, організованість, цілеспрямованість, гнучкість.

Виходячи із тривірності мислення психотерапевта, розвивати його у напрямку ідеального результату можна як мінімум трьома шляхами: 1) з акцентуванням розвитку емпіричного мислення; 2) з акцентуванням розвитку теоретичного мислення; 3) з акцентуванням розвитку метатеоретичного мислення. Звісно, можливі шляхи з комбінуванням форм мислення: "емпіричне-теоретичне", "теоретичне-метатеоретичне", "емпіричне-метатеоретичне" мислення. Доречне питання: який же шлях є продуктивнішим?

Оскільки дослідженням мислення психотерапевта займалося дуже вузьке коло фахівців, у вивченні їх думки стосовно цього питання доведеться обмежитися незначною кількістю відповідей.

Отже, Є. Лейкін Філіпс, представник поведінкового підходу [6, с. 121-127], відштовхуючись від відомого факту, що усі види психотерапії дають в основному однакові результати, доходить висновку про те, що результати визначаються спільними для всіх напрямів умовами, а не внутрішніми особливостями клієнта чи психотерапевта. Автор стверджує, що жодна із існуючих теорій психотерапії, яких нині кілька сотень, та теорій особистості, що лежать в їх основі, не є науковою. Крім того, короткотермінові види психотерапевтичної допомоги, за Є. Лейкін Філіпс, дають не гірші результати, ніж довгострокові, основані на теоріях особистості та психотерапії.

Пол М. Г. Еммелькамп, представник експериментального клінічного підходу [6, с. 132-136], стверджує, що психотерапія має базуватися на даних, отриманих дослідним шляхом при роботі з реальними клієнтами, а не замикатися у вузьких рамках якоїсь одної теорії.

Наведені точки зору свідчать на користь необхідності робити акцент на застосуванні емпіричного мислення у процесі психотерапії. Поряд з цим існує думка про визначну роль теоретичного мислення психотерапевта. Ця точка зору прямо чи непрямо знаходить відображення у роботах багатьох науковців.

У ситуації, у якій психотерапевт є прибічником певної теорії особистості та / чи психотерапії, провідним рівнем його мислення є емпіричний. Цікаво, що в такому разі роль метатеорії відіграє утворення нижчого рівня – теорія, на яку орієнтується психотерапевт. Оскільки

ки положення теорії у цьому випадку представляють собою аксіоми для психотерапевта, принципи її створення не піддаються сумніву. Очевидно, що мисленню психотерапевта, який в практиці допомоги клієнту обмежується певною теорією, бракує більшості виділених нами характеристик "ідеального мислення" психотерапевта. Адже таке мислення не можна назвати самостійним, діалектичним, точним, повним. Сумнівними є його реалістичність, критичність, креативність.

Отже, повноцінне функціонування теоретичного мислення психотерапевта можливе за умови розвитку метатеоретичного мислення. Так чи інакше метатеоретичну роль, тобто роль системи координат у мисленні психотерапевта відіграють якщо не власне метатеоретичні ("позатеоретичні", "надтеоретичні") утворення, то утворення нижчих рівнів – теоретичні.

Таким чином, у практиці здійснення психотерапевтичної допомоги можливі три основні варіанти співвідношення рівнів мислення психотерапевта з утвореннями вищих рівнів: 1) емпіричний рівень з теорією у ролі метатеорії; 2) теоретичний рівень із метатеорією; 3) емпіричний рівень із метатеорією.

Перший варіант уже розглянуто вище. Другий передбачає здатність психотерапевта до самостійного створення з клієнтом "теорій для життя" або ж свідоме використання тих чи інших відомих теорій або їх елементів, якщо вони відповідають актуальному контексту психотерапевтичної допомоги. Третій варіант означає відмову психотерапевта від орієнтації на чужі теорії, наявність метатеоретичних утворень у його свідомості, однак низький рівень теоретичного мислення, що визначає обмеженість лише емпіричними узагальненнями. Зрозуміло, що найбільше вимогам "ідеального" професійного мислення психотерапевта відповідає другий варіант: добра сформованість теоретичного мислення, яке функціонує з надбудовою у вигляді метатеоретичного мислення. Це однак не означає, що такий психотерапевт не мислить на емпіричному рівні. Первинні емпіричні узагальнення, емпірична перевірка гіпотез та теоретичних положень – необхідні складові його мислення.

Як впливає із наведених вище міркувань, відповідь на питання "що розвивати?" має бути такою: здатність психотерапевта до здійснення розумових операцій за певними правилами. Іншими словами, треба, сформувавши метатеоретичний рівень мислення, розвивати теоретичний та емпіричний його рівні. Відповідаючи на питання про очікувані результати розвитку мислення психотерапевта, як ключовий результат слід виділити здатність фахівця до спільного із клієнтом створення моделі проблемної ситуації та її розв'язання, "життєвої концепції" чи "життєвої теорії". Причому особливий акцент необхідно зробити на важливості здатності до "співмислення" із клієнтом, а не лише до самостійного мислення.

Якщо порівняти здійснюваний у ситуації надання психологічної допомоги інтелектуальний пошук із науковим пошуком, то позиція психотерапевта буде відповідати позиції методолога. Він має вміти організовувати дослідження, спираючись на відомі йому (але, звісно, не клієнту) методологічні засади. У такому порівнянні роль клієнта аналогічна ролі дослідника, який, стикаючись із певними обмеженнями у своєму науковому пошуку, змушений звернутись за допомогою до методолога – того, кому відомі загальні принципи організації пошукової діяльності.

Але як науковець звертається до методолога не за готовим науковим результатом, а лише за допомогою в організації пошуку, так і клієнт звертається до психотерапевта не за готовими рішеннями, а за допомогою у пошуку рішень. Хоча, звісно, інколи клієнт може формулювати свій запит у формі "Скажіть, що мені робити". Однак досвідчені фахівці добре знають, що пряма відповідь на подібний запит рідко буває корисною. Тим не

менш, очевидно, здатність до певного рівня теоретичного мислення все-таки є основною компетенцією фахівця у контексті досліджуваного питання. Не уміючи самостійно аналізувати, виділяти суттєві ознаки ситуації, узагальнювати розрізнені елементи у певну єдність на сутнісній основі, психотерапевт навряд чи зможе допомогти у аналогічній діяльності клієнту. Але, окрім цієї здатності, фахівець повинен бути навченим мислити ще й метатеоретично. У такому разі він зуміє виявити перспективні тенденції у створенні "життєвої теорії", тактовно та коректно керувати процесом такого створення.

Таким чином, здатність психотерапевта створювати моделі, концепції, теорії є базовим результатом розвитку теоретичного мислення. Водночас, вона є необхідним, але не достатнім результатом такого розвитку. Здатність же до організації "співмислення" із клієнтом у процесі пошуку корисних для зміни життєвої ситуації останнього моделей, концепцій, теорій є кінцевим результатом цього розвитку.

Отже, ми відповіли на питання про об'єкт та результати розвитку метатеоретичного мислення психотерапевта. Однак не менш важливою є відповідь на питання: хто є суб'єктом такого розвитку? Інакше кажучи, необхідно зрозуміти, які ж саме фахівці потребують розвитку власного мислення.

Психотерапевт, що працює у так званій "об'єктній" парадигмі, навряд чи потребує розвитку самостійного мислення. "Об'єктне" ставлення до клієнта – це ставлення з акцентом на виправленні розумним та навченим психологом ("суб'єктом") недоліків у вихованні, соціальному досвіді, поведінці клієнта ("об'єкта"). Відповідно "суб'єктне" ставлення спирається на ідею про одностороннє право самого клієнта щось виправляти у своєму житті, а також на віру у здатність клієнта до таких змін. Роль психотерапевта при такому ставленні визначається "створенням умов", у яких клієнт зможе здійснити зміни, організацією роздумів клієнта над проблемами, результатами чого мають стати самостійні висновки, концепції, теорії та рішення клієнта.

При "об'єктному" ставленні психотерапевту достатньо відомих теорій, які дозволяють йому зберігати зверхню, маніпулятивну позицію. При "суб'єктному" ставленні відомих теорій може бути недостатньо, оскільки не всі клієнти однаково позитивно відгукуються на один і той самий спосіб концептуалізації. Тому в останньому випадку необхідно шукати способи побудови прийнятних для клієнта "життєвих теорій". Саме в цьому разі психотерапевт стикається з необхідністю використання розвинутого теоретичного та метатеоретичного мислення.

Таким чином, на питання "хто є суб'єктом розвитку мислення?" слід відповісти: психотерапевт, який бачить себе суб'єктом організації процесу створення "життєвих теорій", а клієнта – суб'єктом власного життя, долі, суб'єктом змін.

Наступне питання, на яке треба відповісти при створенні концепції розвитку мислення психотерапевта, це питання про механізми, рушійні сили цього розвитку. Очевидно, відповідь на це питання потребує ґрунтовних досліджень. Спираючись на результати досліджень авторів, які займалися вивченням питань, близьких до окресленої проблематики, можемо стверджувати важливість певних аспектів.

Відштовхуючись від результатів, наведених Ф. С. Василюком [3], необхідно зафіксувати значення таких видів та рівнів психотерапевтичного розуміння та відповідних їм механізмів (починаючи із найвищого рівня): *майевтика* (здобування прихованого у свідомості клієнта знання за допомогою умілого задавання навідних питань); пов'язана з **механізмами рефлексії, кларифікація** (прояснення); пов'язана з **механізмами усвідомлення**, (у Е. В. Ільєнкова – здатність уявляти через абстрагування – головний механізм усвідомлення), *емпатія* (у К. Роджерса – розуміння та проникнення у світ іншої лю-

дини): пов'язана з **механізмами "безпосереднього переживання"**, *інтерпретація* ("пояснення значущих елементів досвіду, які самому клієнту уявляються ірраціональними і ненавмисними, але у той же час не випадковими та причетними його волі"); пов'язана з **механізмами несвідомого**. Цей різновид механізмів описано у літературі, присвяченій психоаналізу. Серед найбільш відомих механізмів – витіснення, проєкція, регресія, раціоналізація та ін.

Н. І. Пов'якель виділяє рефлексію як метамеханізм, а когнітивні стилі – як психологічні механізми саморегуляції мислення практичного психолога [5].

Нарешті, розглянемо питання стосовно змін у контексті цілісної особистості психотерапевта, який є суб'єктом розвитку мислення.

Перш за все, зазначимо, що розвиток мислення як одного з вищих виявів особистісного буття так чи інакше пов'язаний із особистісним розвитком: мислення не може розвиватися ізольовано, поза іншими особистісними виявами. Чим вищий рівень розумової діяльності підвладний людині, тим більше її турбують питання надіндивідуальні. Із зростанням рівня розвитку мислення змінюються й світоглядні позиції, соціальні та духовні установки.

Особливості світогляду впливають на результати розумової діяльності психотерапевта. Так, світогляд, у якому ключовою позицією є пріоритет задоволення нижчих інстинктів у житті особистості, навряд чи буде надійною основою для побудови корисних концепцій для клієнта з розвинутим уявленням про вищі смисли життя. Тому, очевидно, до завдань майбутніх програм розвитку мислення психотерапевта необхідно включати формування світоглядних позицій, які б відповідали критеріям повноти, цілісності, чіткості.

Крім того, розвиток мислення, звісно, пов'язаний із наявними особистісними та інтелектуальними характеристиками фахівця. Необхідно визначити, який "стартовий" рівень та характер цих властивостей є необхідним для того, щоб була виправданою постановка завдання розвитку теоретичного мислення у психотерапевта. З іншого боку, потрібно зрозуміти, якими ці властивості будуть "на виході".

Що стосується характерологічних властивостей психотерапевта, то основою для "несприятливого прогнозу" у літературі зазначаються особистісна схильність до безумовного домінування, орієнтація на маніпулятивну стратегію у взаємодії з іншим учасником спілкування, установка на "легкі" та "швидкі" рішення. Основою ж для "сприятливого прогнозу" є партнерська позиція у спілкуванні, інтерес до співбесідника, уміння уважно слухати й сприймати невербальні прояви його поведінки та влучно формулювати власні висловлювання, установка не на "легкі", а на сутнісні рішення, ставлення до клієнта як до суб'єкта власного життя, розвитку [4].

Таким чином, у контексті цілісної особистості психотерапевта, який є суб'єктом розвитку мислення, має бути наявним певний рівень розвитку світоглядних позицій, інтелектуальних та особистісних властивостей, які у процесі розвитку набувають нових якісних рис, стають чіткішими та більш вираженими. Не виключено, що у процесі такого розвитку можуть з'явитися й нові властивості, яких раніше у фахівця не було.

Підсумовуючи наведені у статті міркування, можемо подати ключові їх моменти за допомогою рисунка. На ньому зображено основні складові концепції розвитку мислення психотерапевта та відображено метатеоретичний аспект такого розвитку.

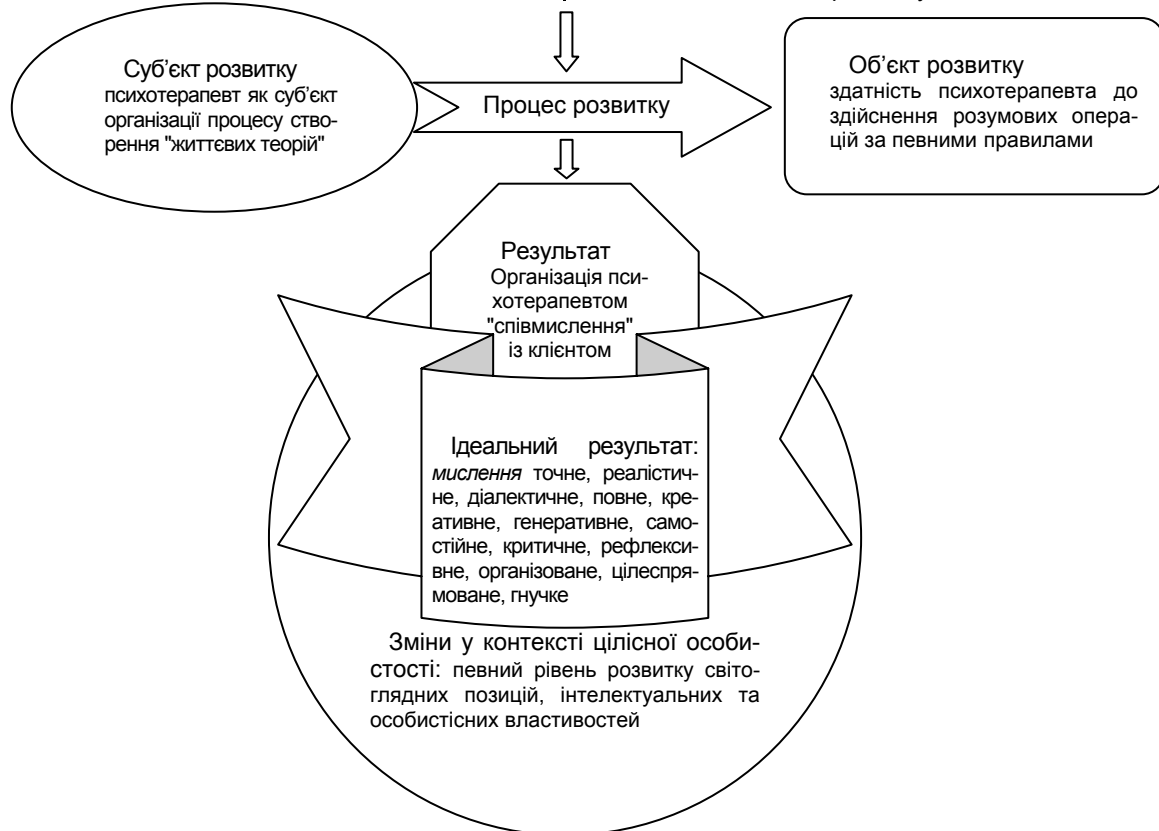


Рис. 1. Метатеоретичний аспект розвитку мислення психотерапевта.

Вихідні положення концепції розвитку мислення психотерапевта мають бути перевірені емпірично та розвинуті у теорію такого розвитку. На основі ж останньої можуть розроблятися методичні рекомендації щодо розвитку мислення психотерапевта.

1. Бурлачук Л. Ф. Психотерапія / Л. Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.
2. Бурно М. Е. Практическое руководство по терапии творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – М.: Академический проект, ОППЛ, 2003. – 880 с.
3. Василіук Ф. Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: Автореф. дис. ... д-ра психол. Наук: 19.00.01 / Ф. Е. Василіук. – М., 2007. – 47 с.
4. Завьялов В. Ю. Смысл нерукотворный: Методология дианалитичес-

кой терапії і консультування / В. Ю. Зав'язлов. — Новосибірськ : Издательский дом "Манускрипт", 2007. — 286 с. 5. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. ... док. психол. наук : 19.00.07 / Надія Іванівна Пов'якель. — К., 2004. — 40 с. 6. Психотерапія — что это? Современные представления / Под ред. Дж. К. Зейга и В. М. Мьюниона / Пер. с англ. Л. С. Каганова. — М. : Независимая фирма "Класс", 2000. —

432 с. — (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 80). 7. Силенок П. Ф. Генеративная психотерапия / П. Ф. Силенок // Психотерапия. — 2010. — № 10. — С. 164—168.

Надійшла до редколегії 06.11.11

З. Юрченко, канд. психол. наук, доц.

АДИКЦІЯ ЯК ПРОЯВ СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті розглядається особистісне підґрунтя підліткової адикції (ранньої алкоголізації й наркотизації) через призму вікового психічного розвитку. Простежується взаємозв'язок виникнення схильності до адикції у підлітка із характером його взаємин з батьками.

The article presents analysis of juvenile addiction personal sources (early alcoholization and narcotization) in the light of age psychological development. Interrelation of juvenile inclination to addiction and his/ her relations with parents is revealed.

Актуальність проблеми. Сучасний етап історії України, коли здійснюються радикальні перебудови, позначається на громадському та індивідуальному житті переважною частиною населення. У спільноті інтенсивно формуються як суб'єкти нового типу, адекватні духу часу й спроможні гідно приймати виклики долі, так і маргінали — особи, що перебувають за межами притаманних даному суспільству соціокультурних норм і релігійних традицій. До таких осіб належить зростаюча група людей, що споживають наркотики та зловживають алкоголем.

Нині спостерігається тенденція стрімкого "омолодження" процесу наркотизації та алкоголізації нашого населення. Зокрема, Україна продовжує утримувати лідерство у світі за темпами поширення психотропних речовин серед дітей шкільного віку.

Значні масштаби та темпи поширення (як різновиду адикції) ранньої алкоголізації та наркотизації (з підліткового і навіть молодшого шкільного віку) загрожують соціальній стабільності українського суспільства. Адже підліток не тільки втрачає здоров'я, а й активно залучається до кримінальної та наркотичної контркультури, нищить свої кращі моральні якості, залишається без сім'ї, друзів, освіти, не може набутися професії і мати роботу, викликає на себе й оточуючих прірву нещастя.

За даними Українського інституту соціальних досліджень ім. О. Яременка (опитування за міжнародним проектом ВООЗ "Здоров'я і поведінкові орієнтації учнівської молоді", 2010), у ставленні неповнолітніх до алкоголю зміцнюються небезпечні тенденції. Так, 25 % опитаних старшокласників 15-16 років вживали алкоголь ще до 13 років; 40 % 11-12-річних мають епізодичний досвід у цій справі, до 20 % шестикласників бодай одного разу перебували у стані сп'яніння. А 16 % школярів, 25 % учнів училищ і 33 % студентів ВНЗ зловживають алкоголем.

Отже, вік залучення як до алкоголю, так і до наркотиків неухильно знижується й сягнув нині 11-12 років. При цьому біля половини опитаної учнівської молоді приділяють фізичній активності від півгодини до години на тиждень, 75 % щодня витрачають 1-4 години на перегляд телепередач, 65-90 % щодня проводять до трьох годин за комп'ютером. При цьому до 60 % батьків і 40 % матерів знають мало або зовсім не знають про дозвілля своєї дитини після навчальних занять.

За умов майже знищеної попередньої інфраструктури дитинства (безкоштовні спортклуби, секції, гуртки за місцем проживання і т.п.) і так і не створеної нової юні організовують своє дозвілля самостійно, в чому їм активно допомагає агресивна реклама алкоголю і сигарет. Духовний вакуум для багатьох підлітків успішно заповнюють пляшка, наркотичний кайф, протизаконні "розваги".

Водночас у наркології і психології відсутній системний підхід до розуміння адикції як явища. Вузкопрофесійне бачення призводить переважно до формування уявлень про узалежнену поведінку як хворобу або неспецифі-

чну форму особистісного захисту. Також залишається невизначеним питання про те, зусиллями яких спеціалістів — педагогів, лікарів, психологів, соціальних працівників — насамперед повинна вестися профілактична робота з молоддю, як підвищити ефективність координації фахівців різних галузей у цій сфері тощо.

Стан дослідженості проблеми. На думку зарубіжних та вітчизняних провідних фахівців у галузі адиктивної поведінки (Н. Ю. Максимова, Н. В. Дмитрієва, К. Л. Мілютіна, А. Єгоров, О. О. Яременко, О. О. Болтівець, С. В. Березіна, К. С. Лисецький, Л. Б. Шнейдер, В. Д. Менделевич та ін.) для підлітків, коли ще не досягнута стадія індивідуальної психічної або фізичної залежності особистості від певної психоактивної речовини, доцільним є розгляд даної проблеми не в рамках патологічної залежності, а як прагнення особистості відчутти зміну стану свідомості за допомогою хімічної речовини. Проте, у сучасних умовах молодь досягає цього стану не тільки хімічними речовинами, а все частіше змінює свій стан нехімічним способом. Тому зазначені дослідники об'єднують єдиним поняттям адикції різні варіанти залежної поведінки.

Останнім часом термін "адикція" часто вживається вченими як рівнозначний залежності, яка включає усі фізіологічні і психічні симптоми, що виникають при тривалому вживанні адиктивних речовин. Це і зростання толерантності до засобу, яким зловживають і постійна занепокоєність тим, як його дістати й вжити, незважаючи на передбачення згубних наслідків, а також повторні зусилля припинити зловживання без помітного успіху тощо.

Завдання. Відомо, що до порушень поведінки на ґрунті адикції у дітей і підлітків можуть привести несприятливі мікросоціальні, соціально-психологічні й індивідуально-біологічні чинники (особливо в періоді вікових криз). У сукупності наявних чинників ефективно вирішення досліджуваної нами проблеми ґрунтується на розкритті причин виникнення відхилень у поведінці дитини через вікову призму психології розвитку. Тому адикцію у підлітковому віці необхідно розглядати насамперед як проблему особистості, акцентуючи увагу у виховній роботі перш за все на попередженні виникнення деструктивних особистісних новоутворень і, як наслідок — соціально дезадаптованої поведінки. Адже в основу психопрофілактичних програм щодо адиктивної поведінки має бути покладено зміцнення моральних засад, забезпечення адекватного віку рівня самосвідомості, ступеня особистісної зрілості учнівської молоді.

Результати дослідження. Одним із важливих чинників, формування особистості підлітка, є характер його взаємин із батьками. Саме від психологічного характеру стосунків підлітка з батьками залежить здатність сім'ї до здійснення соціального контролю за поведінкою дитини у критичний період. Тому нездатність сім'ї виконувати функцію виваженого психолого-педагогічного контролю за поведінкою підлітка веде до її дезадаптації,

стає підґрунтям особистісних розладів та формування психологічної готовності до адикції.

Ми поділяємо точку зору С. Березіна та К. Лисецького [1], яка суперечить поширеному погляду, що основним витокм наркоманії та алкоголізації є підліткове середовище і підліткова субкультура. Зокрема, щодо залучення підлітків до алкоголю, наркотиків стосунки між сім'єю, підлітковою групою та соціальним середовищем виглядають таким чином: джерело причин адикції – сім'я, підліткова група – інструментує процес залучення до алкоголю, наркотиків, соціальне середовище (пропаганда, доступність психотропних речовин для неповнолітніх, рекламою, поширенням хибних стереотипів дорослості, шкідливих традицій святкування тощо) – породжує неспецифічні умови ризику ранньої алкоголізації та наркотизації.

Тому у контексті нашого дослідження ми вважаємо за доцільне простежити, зокрема, взаємозв'язки між сімейним неблагополуччям та виникненням схильності до адикції у підлітків. У науці існує чимало класифікацій сімей за параметрами благополуччя чи неблагополуччя. Більшість фахівців погоджуються з тим, що неблагополучна сім'я – це, насамперед, сім'я з дефектами виховання, серед яких типовими є: деструктивно конфліктні стосунки між батьками, погане ставлення батьків до дитини, відсутність часу для занять з дитиною, помилки у вихованні, практика насильства, залучення до пияцтва та наркоманії, низький загальнокультурний рівень батьків тощо. Чим меншою є дитина, тим важчою для неї є ситуація соціального розвитку в неблагополучній сім'ї. Дітям притаманно наслідувати вчинки, думки та почуття дорослих, а насамперед – своїх батьків.

Аналіз наявного наукового доробку, проведений нами, дозволив зробити наступні висновки про особливості та наслідки розвитку дитини у неблагополучній сім'ї як передумови виникнення адикції у підлітковому віці:

- спадкова і середовищна схильність до алкоголю, спадкова дегенерація (психічні захворювання, дебільність), емоційна недорозвиненість, що веде до соціальної дезадаптації;
- порушення фізичного розвитку, розлади центральної нервової системи тощо;
- небажання бути схожим на своїх батьків, протест і переживання сорому через їх спосіб життя;
- отримання у сім'ї девіантних моделей поведінки та соціалізації;
- гедоністичні установки (бажання постійно розважатися, відчувати незвичайні стани);
- побутове пияцтво як природне, нібито притаманне для нашої культури за умов відсутності протидії у громаді; позитивне ставлення дітей до пияцтва;
- недорозвинутість і деформованість потребово-мотиваційної сфери дитини негативної спрямованості;

- негативне ставлення до учіння, несформованість навчальних навичок та пізнавальних інтересів;
- невміння діяти у адекватному пошуку рішень;
- підвищена тривожність, напруженість;
- підвищена імпульсивність;
- нерозвинутість та обмеженість пізнавальної сфери підлітка;
- деформація стрижневих психологічних якостей особистості з акцентуацією характеру і темпераменту;
- утвердження атактичної мотивації до вживання алкоголю, наркотиків (прагнення послабити афективні стани, емоційну напругу, стурбованість, невпевненість);
- формування гедоністичної, субмісивної, гіперактивуючої видів мотивації;
- підвищена збудливість, настороженість, неконтрольованість емоцій, агресії, люті;
- емоційна, поведінкова й інтелектуальна інвалідація підлітка.

В контексті вивчення проблеми виникнення схильності до адиктивної поведінки у підлітковому віці нам необхідно визначити, чи належить характер взаємин у неблагополучній сім'ї до детермінант феномену алкоголізації як різновиду адикції.

Загальна вибірка для дослідження порівняльного аналізу особливостей взаємин батьків та дітей підліткового віку у благополучних та благополучних сім'ях становила 68 сімей, у т. ч. 34 благополучних (I група) і 34 неблагополучних (II група). В цих сім'ях виховується 76 дітей підліткового віку Битківської загальноосвітньої школи III ступеня Надвірнянського району (в т. ч. 32 дитини 11-12 років і 44 дітей віком 13-14 років), з них у благополучних сім'ях – 34 дитини, в неблагополучних – 42 дитини.

Для порівняльної оцінки благополучних і неблагополучних сімей за показниками умов виховання та взаємин батьків та дітей ми провели обстеження сімей за "Картою відвідування сім'ї" Л. Туріщевої [4, с. 39-43] та опитування батьків за анкетой "Рівень батьківського розуміння дитини" [4, с. 92-93], якими було охоплено 45 батьків благополучних і 47 батьків неблагополучних сімей. Крім цього, класним керівникам 5-8 класів, де вчаться діти як з першої, так і з другої групи сімей, було запропоновано скласти характеристики на дітей і виховну атмосферу у їхніх сім'ях за відповідним планом такої характеристики, запропонованим Т. Лодкіною і Ф. Кевля [4, с. 121-123].

Аналіз даних, вміщених у табл. 1, свідчить, що у благополучних сім'ях 77 % батьків показали високий і 23 % – середній рівень розуміння своїх дітей. Як видно із узагальнених даних, у благополучних сім'ях лише 22 % батьків досягли середнього рівня розуміння підлітків і 78 % – низький рівень розуміння своїх дітей. Результати дослідження вміщені нами у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз батьківського розуміння підлітків у благополучних і неблагополучних сім'ях

Групи сімей	100-105 високий рівень розуміння	50-99 середній рівень розуміння	0-49 низький рівень розуміння
I гр. – благополучні сім'ї	77 %	23 %	–
II гр. – неблагополучні сім'ї	–	22 %	78 %

Водночас із загальної кількості підлітків з благополучних сімей до важковиховуваних зі схильністю до вживання спиртного, за даними шкільної психологічної служби, відносяться лише 12 % підлітків, в той час як з дітей, що виховуються в неблагополучних сім'ях, до групи ризику щодо алкогольної адикції входить 65 % дітей, або у п'ятеро більше дітей від показника благополучних сімей. Адже діти з благополучних сімей перебувають здебільшого в умовах несприятливого сімей-

ного впливу, психологічного дискомфорту, у них спостерігається підвищений рівень тривожності, утруднення у навчанні, психолого-педагогічна культура більшості батьків – на низькому рівні, стиль спілкування з батьками – переважно авторитарний, конфліктно-агресивний. Як наслідок, у батьків першої групи сімей фіксується здебільшого високий рівень розуміння власних дітей, а у сім'ях другої групи – низький.

Висновки. Теоретичний аналіз наявного у психологі-

чній науці наукового доробку та здійснені нами експериментальні розвідки з проблеми детермінації виникнення алкогольної та наркозалежності як різновиду адиктивної поведінки свідчать про доцільність припущення щодо формування в онтогенезі схильності до адиктивної поведінки загалом як особистісного новоутворення. Ця схильність виникає у процесі психічного розвитку, акцентується у підлітковому віці, є виявом соціальної дезадаптації та має таке особистісне підґрунтя:

- відсутність мотивації досягнення аж до відмови вважати себе суб'єктом діяльності;
- несформованість функції прогнозування поведінки;
- низький рівень розвитку самоусвідомлення, слабкі навички рефлексії;
- екстернальний локус контролю;
- низький рівень самоповаги, аж до неприйняття образу власного "я", що, однак, може маскуватися захисною поведінкою з демонстрацією завищеної самооцінки;
- самозахисний тип реакції на фрустрацію, що виявляється у відмові від діяльності в разі зіткнення з найменшими труднощами;
- суперечність між самооцінкою та рівнем домагань, що виявляється в алогічності та непослідовності діяльності, пов'язаної з подоланням перешкод;
- тенденція до втечі від реальності в ситуації фрустрації;
- втрата життєвих орієнтирів, а відтак – поява синдрому "беззмістовного" життя, сильне душевне потрясіння, відсутність уваги з боку батьків, педагогів, друзів;

• невдоволення життям, яке виникає на ґрунті постійних конфліктів у сім'ї, навчальному закладі, низького матеріального і соціального рівня;

- утвердження мотиваційних засад адикції.

Саме ці особистісні властивості викликають відхилення в поведінці, напруженість у соціальних контактах, які у свою чергу завжди пов'язані з виникненням у підлітка потреби змінити стан свідомості.

Отже, ваблення підлітка до вживання психоактивних речовин є симптомом більш загального особистого неблагополуччя і є логічним наслідком його попереднього розвитку. Психологічна готовність до вживання психотропних речовин, формуючись поступово, поволі реалізується та утверджується в житті підлітка при виникненні відповідних ситуацій.

1. Березин С. В. Наркомания глазами семейного психолога / С. Березин, К. Лисецкий. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с. 2. Егоров А. Ю. Возрастная наркология / А. Егоров. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 272 с. – (Серия "Лечение зависимостей"). 3. Максимова Н. Ю. Патопсихология подросткового возраста / Н. Максимова, К. Милотина, В. Пискунов. – К.: Главник, 2008. – 192 с. – (Серия "Психологический инструментарий"). 4. Турішва Л. В. Робота шкільного психолога з батьками / Л. Турішва. – Х.: Видавнича група "Основа", 2009. – 128 с. – (Серия "Психологічна служба школи"). 5. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Шнейдер. – 2-е изд. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2007. – 336 с. – (Серия "Психологические технологии").

Надійшла до редколегії 07.11.11

ПЕДАГОГІКА

О. Кузнєцова, канд. психол. наук, доц.

ЗАКОНОМІРНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Стаття розглядає психологічні та методичні основи зв'язку мовлення з мисленням, взаємовідношення між словом і його значенням, поняттям і уявою, основні закономірності практичного використання іноземних слів і термінів, особливості мислення іноземною мовою.

Article examines the psychological and methodological principles of connection between speech communication and thinking, the relationship between word and its value, the notion of imagination, the basic regularities of the practical use of foreign words and terms, especially thinking in a foreign language.

У зв'язку з розширенням міжнародних контактів України на різних рівнях (офіційному, діловому, міжособовому) великого значення набула необхідність оволодіння іноземними мовами, більш того, необхідність прискореного навчання іноземної мови.

Пошук нових засобів і прийомів оптимізації навчального процесу з метою підвищення ефективності навчання іноземної мови і обумовив актуальність даної статті.

Метою даної статті є вивчення, аналіз та систематизація психологічних і методичних основ, на спільних принципах котрих і формується концепція комунікативної компетенції студентів на неспеціальних факультетах.

Питання дискусії іноземною мовою на політичні, правові, соціально-економічні теми має певне відображення в психологічній, лінгвістичній, методичній літературі, у роботах відомих дослідників з даної проблеми (Т. А. Леман-Абрикосов, Г. О. Китайгородська, С. М. Верещагін, П. П. Блонський, П. Хегболдт та інші).

Оволодіння іноземною лексикою є одним з основних завдань навчання на неспеціальних факультетах. У більшості методик викладання іноземної мови, як правило, відсутнє психологічне обґрунтування методики навчання лексики і термінології іноземної мови. В результаті не лише студенти, а й всі, хто вивчав іноземну мову, з великими труднощами засвоюють іноземні слова і погано користуються ними. Часто можна зустрівати

основну помилку – неправильне вживання слів під час називання чи позначення предмету чи думки.

Переклади ж іноді виявляються незрозумілими, беззмістовними. Всі ці невдачі – результат того, що студенти, використовуючи аудіо-наочні методи запам'ятовування слів, не до кінця розуміють їхню смислову сторону, тобто не оволодівають поняттями, що висловлюють ці слова, не можуть мислити іноземною мовою. Не буде помилковим твердження, що поряд з правильною вимовою та знанням граматики, студенти не в змозі оволодіти розмовною системою іноземної мови.

Тому не менш важливим завданням у цьому відношенні є проблема розуміння студентами смислової сторони засвоєваних ними слів іноземної мови. Від цього розуміння залежить утворення у їхній свідомості тих понять, які відповідають словам іноземної мови, на основі яких і можливе мислення іноземною мовою. Це означає, що давно назріло питання про способи семантизації іноземної термінології. Зупинимся коротко на основних сучасних методиках, що є у використанні.

Традиційним способом є переклад, заміна іноземного слова відповідним словом рідної мови. Такий спосіб був прийнятий ще в середньовіковій схоластиці у навчанні латинської мови, багаторазне механічне повторення, а потім і заучування слів. У школах Нового часу його також прийня-

ли. Зберігся він і до наших днів. Авторитетних прихильників такого методу навчання у сучасній методиці багато.

Практично він домінує скрізь – при укладенні двомовних словників, хоч іноді дається кілька варіантів перекладу, при укладенні підручників і при адаптації художніх текстів.

На захист такого методу можна сказати: цілком природним є прагнення того, що студент вчиться осмислювати нові слова за допомогою звичного йому мислення рідною мовою.

Як правило, студент вважає, що думати про оточуючу дійсність інакше, як рідною мовою, не можна, і тому, мимоволі, намагається на місці одного слова поставити відповідне йому, а не поняттю, слово рідної мови чи іноземної.

Тому, на разі, не варто розглядати переклад провідним принципом розкриття смислової сторони іноземних слів. Оволодіння іноземною лексикою – це оволодіння системою інших понять. При перекладі ж, коли одне слово замінюється іншим іноземним, є ймовірність того, що вони не виражають одне і теж саме поняття. При такому способі засвоєння іноземної лексики сфера мислення не зачіпається, тобто такий принцип навчання передбачає відірв іноземної мови від мислення нею.

При перекладному методі відбувається встановлення асоціативного зв'язку між словом іноземної мови і рідної, які об'єднуються з поняттям. А це означає, що слово іноземної мови виявляється першосигнальним умовним подразником, тобто воно є просто сигналом до іншого слова.

Деякі дослідники вважають, що встановленню тричленного зв'язку "іноземне слово – слово рідної мови – поняття" мусить передувати двочленний зв'язок "іноземне слово – поняття". Але, наскільки нам відомо, в розробці теорії умовних рефлексів такої закономірності ніхто не встановлював. І, навіть, цілком можливо, що вироблення лише одного асоціативного зв'язку у всіх відношеннях буде продуктивнішим.

Багатослівний переклад має деяку перевагу, оскільки поняття іноземної мови уточнюються, але повністю все ж не розкриваються.

Відповідні іноземному поняттю переклади рідною мовою дають лише загальну уяву, з якої можна здогадатися про справжній зміст іноземного слова. Наприклад, якщо будь-яке іноземне слово перекладається у словнику у 5–6 значень, це не означає, що у нього немає сьомого чи восьмого, а їх можна знайти і більше у випадку, якщо виходити із вираженого словом поняття. А якщо навіть порівняти англо-українські або англо-російські словники різних авторів, то можна помітити, що одне і теж слово розкривається за допомогою різних українських або російських слів, що і служить доказом можливої багатозначності іноземних слів.

В принципі, перекладний спосіб навчання відповідає принципам перекладацько-граматичного методу навчання іноземних мов, для якого характерно навчання студентів дискурсивно-логічному оволодінню іноземною мовою, що здійснюється на основі свідомого застосування завчених лексичних і граматичних знань з метою так званого розкодування іноземних текстів. П. Херболдт назвав такий метод навчання застарілим.

Згодом, вже у ХХ ст., з'явилися теоретики нового, прямого чи натурального методу навчання. Вони спирались і наполягали на використанні наочної семантизації, коли зміст і значення іноземного слова пояснювались не шляхом перекладу, а шляхом називання позначеного ним предмета. Цілком можливо, вони були праві, оскільки вважали, що іноземні слова не повинні асоціюватися зі словами рідної мови. Але таке твердження не може вважатися правомірним з точки зору сучасної психології. Вчені того часу спирались на

асоціативну психологію і вважали, що вся вища психічна діяльність людини підкоряється закону асоціативних уяв. Значення слова тлумачилося як асоціативне з позначеним ним предметом, а поняття – як зв'язок словесного уявлення з предметом уявлення.

Сучасна психологія відходить від такого спрощеного розуміння смислової сторони слів мови і відзначає в ньому ряд недоліків. Так, наприклад, С. Д. Рубінштейн писав, що для того, щоб розкрити значення, треба, перш за все, встановити його предметну співвідносність, а для того, щоб визначити предметну віднесеність, треба встановити понятійний зміст слова, тому що мовлення виникає лише тоді, коли слово безпосередньо асоціюється з відповідним йому поняттям.

Але головний недолік наочного методу – це те, що студентам демонструється конкретний предмет, в той час, коли вимагається утворення узагальненого відображення дійсності. Психологічний аналіз слова та його практичного використання в мові, про що вже мова йшла раніше, показує, що смислова сторона слова визначається не позначеним словом предметом чи його уявленням, а вираженням словом поняттям, і що під час називання будь-якого предмета завжди відбувається осмислене включення цього предмету в обсяг того поняття, з яким безпосередньо об'єднується використане слово. Цілком логічно, що асоціативного зв'язку з предметом недостатньо, тобто він не може вважатися головним. Слово асоціюється з предметом опосередковано, через поняття, яке виражається словом і в обсяг якого включається названий словом предмет і уявлення про нього, що у результаті звужує семантику слова і не відповідає дійсності; тобто, при наочній семантизації слова відсутні умови, необхідні для утворення поняття. Студенту необхідно синтезувати загальні ознаки, а загальні ознаки можуть бути виявлені у результаті порівняльного аналізу ряду окремих предметів.

Наочність зовсім не виключає переклад. Тут студенти все одно здогадуються про поняття, які тісно пов'язані зі словами рідної мови. Безпосередній асоціативний зв'язок іноземного слова з позначеним ним предметом встановлюється дуже рідко, а на практиці має місце природна тенденція до утворення поняття, але студенти підказують це поняття самостійно. Такий метод стане більш ефективним, якщо при визначенні предмета буде представлений не один, а кілька предметів, але і це не розв'яже завдання. А що робити, якщо дане іноземне слово означає ще і абстрактне поняття? Звичайно ж, можна зробити скидку на узагальненість мислення дорослого, у даному випадку студента, в надії, що сприйняття дійсності у них вже не носить конкретно-предметний характер (як у дітей).

Тим паче, не можна виключити із практики вищих навчальних закладів використання у процесі навчання таких наочних посібників, як комп'ютерні програми, кінофільми, кодоскоп і таке інше. Наочність, у даному випадку, робить великий вплив на запам'ятовування іноземних слів, а в аспекті розуміння може лише заплутати (маємо на увазі полісемантичність).

Існує також ще один особливий прийом семантизації іноземної лексики – здогадка за контекстом. Часто цей прийом виявляється ефективним і надійним у запам'ятовуванні, хоч і тут можна помітити певне "але". З точки зору психології, у даному випадку у студентів розвивається мовне мислення, але, як правило, знайдене слово (на основі рідної мови), може носити контекстне значення, що вже може бути віднесене до недоліків такого методу, не кажучи вже про місце в реченні даного слова.

Прийнятним є і етимологічний аналіз слова, але знову ж таки і тут є невраховані моменти. Т. А. Леман-

Абрикосов писав, що для того, щоб зрозуміти нове слово, треба побачити той образ, який уявляється людям при творенні цього слова.

Наприклад, людину, яка складає гранки у друкарні, українець називає "складачем" (тобто тим, хто набирає літери), німець – "setzer" (тобто тим, хто насаджує літери на верстак), а англієць – "compositor" (той, що складає гранки). В даному випадку мається на увазі та операція, на яку звертає увагу представник конкретної національності. Можна зробити висновок, що етимологічний аналіз є властивим лише похідним словам.

Можна систематизувати слово і шляхом добору синонімів та антонімів, хоча абсолютних синонімів у мові не буває. А ось за допомогою антонімів результат буде безпомилковим.

Варто розглянути ще один аспект розкриття смислової сторони іноземних слів, який базується на психологічному фундаменті свідомо-практичного методу, тобто багатослівне тлумачення тих понять, які висловлюються словами іноземної мови. Теоретичне обґрунтування цього способу можна знайти у Б. В.Беляєва.

Оскільки практичне володіння іноземною мовою характеризується наявністю властивості мислення на цій мові, а мислення можливе лише на основі оперування тими поняттями, які висловлюються лексичними одиницями мови, то засвоєння системи іноземної лексики вимагає також засвоєння відповідної системи понять. Щоб володіти мовою повноцінно, необхідно мати психофізіологічні механізми словесного мислення, тобто необхідна наявність у свідомості людини системи висловлених іншомовними словами понять (з точки зору фізіології, необхідне утворення у корі великих півкуль головного мозку людини нового динамічного паттерну другої сигнальної системи, відокремленого від паттерну рідної мови).

Поняття, звичайно, можуть утворюватися в результаті практики, але вони будуть утворюватися легше і швидше, якщо студентам пояснити особливості семантичного порядку. Тому смислово сторону слова або терміна з самого початку треба пояснити шляхом розкриття висловлених ними понять. В основі свідомо-практичного методу лежить принцип переходу від теорії до практики. При цьому мається на увазі мінімальне пояснення смислової сторони слова, завдяки якому стає ясно, яке саме поняття висловлюється іноземним словом. А для цього необхідні або словосполучення, або короткі дефініції.

Але аж до ХХ ст. викладання іноземних мов базувалося, в основному, на лінгвістичній основі, а психологія у цей час ще не мала знань про закономірності утворення понять та їх зв'язку зі словами. Між іншим, вже наприкінці ХХ ст. з'явилися перші повідомлення про те, що засвоєння іноземної лексики вимагає засвоєння

інших понять. Прикладом може бути посилання на Г. Пальмера, який стверджує, що переклад слів треба використовувати лише тоді, коли слова рідної та іноземної мов бувають еквівалентні, якщо ж вони не еквівалентні, то треба звернутися до визначення виражених ними понять чи до їх описання.

Тут виникає питання про те, якою мовою – рідною чи іноземною – треба здійснювати це пояснення.

Психологічно однаково, якби тільки досягти поставленої мети, але методично це безрезультатно, якщо пояснювати студенту поняття іноземною мовою, якою він не володіє. Тому слід уже на початковому етапі, на І курсі (йдеться про неспеціальні факультети) використовувати рідну мову, а в міру оволодіння іноземною мовою, перейти на іноземну.

Таким чином, у даній статті ми розглянули такі способи семантизації іноземних мов:

- переклад іноземного слова рідною мовою (однозначний і багатозначний);
- використання наочності (демонстрація одного чи кількох предметів);
- самостійна здогадка за контекстом (про переклад іноземного слова чи вираженого ним поняття);
- етимологічний аналіз слова;
- співставлення іноземного слова з іншими словами іноземної мови (синоніми–антоніми);
- тлумачення вираженого словом поняття рідною мовою і іноземною.

Підсумовуючи вищесказане, можна прийти до висновку, що в практиці викладання іноземної мови не треба керуватися якимось одним окремим способом, а треба користуватися ними комплексно. Цілком можливо, що конкретні види роботи самі підкажуть певний спосіб. Такий оптимальний підхід до викладання збереже викладача від помилок у роботі, оскільки будь-який із вищепроаналізованих методів, окрім тлумачного, має свої недоліки, які, в свою чергу, будуть компенсуватися різними видами роботи.

На згаданому способі пояснення понять треба зробити певний наголос, оскільки лише він дозволяє розвивати мислення іноземною мовою, а також набути навички правильного практичного вживання іноземної термінології у мовній практиці.

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Львович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – В 2-х тт. 2. Вейн А. М. Память человека / А. М. Вейн, Б. И. Каменецкая. – М., 1973. 3. Блонский П. П. Память и мышление / Павел Петрович Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения. – М.: Педагогика, 1979.

Надійшла до редколегії 07.11.11

Л. Курило, канд. пед. наук, доц.

МІСЦЕ І РОЛЬ ЛЕКЦІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ІМПЕРСЬКОЇ ДОБИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

В статті здійснено аналіз прогресивних форм і методів навчання студентів в класичних університетах України (XIX – поч. XX ст.).

In the article is analyzed the progressive forms and methods of education in the classic universities in Ukraine (19th – the beginning of 20th centuries).

Аналіз архівних документів, дореволюційних та сучасних історико-педагогічних публікацій свідчить про розширення та генезу прогресивних форм і методів навчання студентів в класичних університетах України імперської доби. Незважаючи на те, що в системі вищої педагогічної освіти XIX – початку XX ст. однією з пріоритетних форм навчального процесу залишалась лекція, проте у зміст та структуру університетського викладання було впроваджено нові елементи.

Слід зазначити, що у першій половині XIX ст. було закладено науково-педагогічні, методичні та дидактичні принципи університетських лекцій. Тому не випадково, що дослідники історії університетської педагогічної освіти у своїх працях вказували на те, що основна риса навчального процесу в університеті полягає у "вислуховуванні та розумінні лекцій, які читаються" [1]. На їх думку, лекції протягом всього XIX ст. залишались "головним і переважним способом академічного вивчення науки на від-

міну від гімназійного, який полягає в засвоєнні підручників". Позитивне значення університетських лекцій полягало у виробленні у студентів пізнавального інтересу до відповідної наукової дисципліни, формуванні у них розумових здібностей, а елементи діалогу, які були присутні у професорських лекціях, сприяли активізації та інтенсифікації навчальної діяльності майбутніх викладачів вищих та середніх навчальних закладів [2].

На своєму засіданні, яке відбулося 19 червня 1870 р., Рада імператорського Харківського університету, звернула особливу увагу на те, що лекційні курси університетських викладачів є "основним навчальним посібником для слухачів при вивченні ними тих чи інших наук. В лекціях професори і доценти не тільки пропонують у концентрованому вигляді цілу систему науки", але в більшості випадків критичну оцінку різних вчень та всієї літератури з предмету. Таким чином, університетські лекції мають науковий та педагогічний інтерес і є для студентів науково-методичним орієнтиром [3]. Члени Ради Харківського університету, враховуючи значення лекційних занять у педагогічному процесі, прийняли рішення про те, щоб "регулярне відвідування лекцій" стало невід'ємним обов'язком студентів. Ними було встановлено наступні правила в університетському викладанні:

1) викладачі університету зобов'язані викладати в своїх лекціях навчальний курс у повному обсязі, затвердженим факультетом;

2) студенти, які не прослухали лекційний курс та не приймали участь у практичних заняттях з відповідного предмету, зобов'язані складати з дисципліни не тільки усний, але й особливий практичний іспит [4].

Треба зазначити, що протягом всього XIX ст. за читанням лекційних курсів професорів і доцентів російських університетів, в тому числі й українських, здійснювався пильний контроль. Так, відповідно до постанови міністерства народної освіти, прийнятої ще у 1824 р., кожен університетський професор для отримання дозволу на викладацьку діяльність повинен був представити попечителю навчального округу детальний конспект лекцій, які він використовував у навчальному процесі [5]. Варто також підкреслити, що розподіл лекцій викладачів університетів по днях та годинах здійснювався на основі "заяв окремих викладачів про запропоновані ним курси" [6]. Такі рапорти викладачів після розгляду їх Радою університету подавалися на затвердження до міністерства народної освіти. Згідно статуту 1835 р., кількість годин, яка відводилась на читання лекцій кожним викладачем, визначалась переважно Радою університету, але згідно усталеного розпорядження міністерства освіти, ординарний професор університету повинен був мати не менше 6 годин лекцій на тиждень [7].

Слід вказати, що освітнє відомство нерідко робило зауваження на факультетські огляди та розклад лекцій, наполягаючи на заміні спеціальних лекційних курсів загальними. Під впливом статуту 1884 р. міністерство освіти тимчасово відмовилось від семестрової системи і орієнтувало університети на розклад лекцій на весь рік [8]. В основу університетських лекційних курсів було покладено вітчизняні навчальні посібники, курси зарубіжних вчених, а також власні записки викладачів, обсяг яких з окремих предметів досягав 250 аркушів в рік [9]. Основні питання таких "записок" виносились на курсові екзамени. Попечитель Київського навчального округу барон Ніколаї, аналізуючи стан викладання в російських університетах, зазначав, що у 60-х років XIX ст. найчастіше читання лекцій відбувалося за "одноманітними списками, які залишалися незмінними чверть століття" [10]. У дореволюційних виданнях звертається увага й на те, що конспекти лекцій систематично вели лише окремі студенти, останні ж "списували зошити для екзамену" [11]. Міністерство народної освіти здійснювало суворий контроль за сис-

тематичним відвідуванням студентами лекцій в університеті. Студент, який згідно інформації викладачів, часто був відсутнім на лекціях без поважних причин, не допускався до курсових та підсумкових іспитів.

Зміст лекцій, їх глибина, науковий та методичний рівень викладання навчального матеріалу визначались професійно-педагогічними якостями викладача, його ставленням до предмету. Згідно відгуків сучасників-студентів, всі університетські викладачі поділялись на три категорії – видатних лекторів, середніх та незадовільних [12]. Потрібно сказати, що саме видатні лектори, забезпечували якість навчального процесу в університетах, визначали рівень фундаментальної та загальнопедагогічної підготовки вчителів. Наприклад, в університеті св. Володимира глибоким науковим та методичним рівнем відзначались лекції заслуженого ординарного професора С. Гогоцького, який читав загальний курс психології з елементами педагогіки [13].

Слід сказати, що переважна більшість лекцій університетських професорів не відзначалась "глибиною змісту", достатнім теоретичним рівнем, а тому з таких лекцій, як свідчать сучасники, "позитивних знань студенти виносили мало" [14]. Здебільшого університетські лекції більше відповідали рівню середніх класичних навчальних закладів. Наприклад, лекції професора філософії університету св. Володимира О. Новицького були зрозумілі навіть учням гімназії [15]. На популярному рівні читалися практично усі лекції в Львівському університеті. Їх тематика була переважно пізнавально-прикладною [16].

Загалом значна частина лекційних університетських курсів не мала наукового спрямування і містила лише фрагментарні уявлення викладача про предмет. Ось чому, на думку М. Пирогова, одна з причин негативного ставлення студентів до багатьох університетських викладачів саме і полягала в тому, що студенти часто не вірили своєму вчителю, або не були впевнені в глибині його знань та щирості наукових переконань. "Новому поколінню наших професорів, – писав М. Пирогов, – потрібно добре зрозуміти значення авторитета в науці та його необхідність для студентів" [17]. Підкреслюючи важливе значення для університетської системи навчання поряд з евристичними методами лекційного методу викладання, він обґрунтував два методичні різновиди читання лекцій в університеті, кожна з яких повинна сприяти тому, щоб "розум слухачів на лекціях був у постійній роботі: по-перше, коли викладач пояснює нові наукові істини, ще не опубліковані чи одному йому відомі та ним одним добуті, по-друге, коли викладач має особливий хист слова" [18].

Наполягаючи на поважному ставленні викладачів під час лекцій до студентської аудиторії, М. Пирогов сформулював ряд важливих умов успішності лекційного університетського навчання. Важливо, щоб взаємовідносини викладачів і студентів були проникнуті гуманізмом у зв'язку з спільною метою – бути людиною. До особи викладача М. Пирогов висував високі моральні вимоги. За переконанням вченого-педагога, він повинен вірити в людину, в освітню силу науки, нести відповідальність за результати навчання. В "Листах із Гейдельбергу" читаємо: "Хай вчиться тільки той, хто хоче вчитись – це його справа. Але хто хоче у мене вчитись, той повинен чому-небудь навчитись – це моя справа – так повинен думати кожний совісний викладач" [19].

Широко застосовуючи лекційний метод навчання, кращі професори і доценти університетів України посилювали науково-педагогічні вимоги до лекції, замислювалися над питаннями удосконалення організації розумової діяльності студентів і активізації їх мислення за допомогою дидактичних засобів розвитку уваги і подолання пасивності слухачів. Професор Харківського уні-

верситету Х. Роммель у праці "Дидактика і методика" підкреслював, наприклад, що лекція тільки тоді буде корисною, коли даватиме студентам нові відомості і формуватиме у них пізнавальний інтерес, прагнення до самостійного оволодіння знаннями [20]. У звіті за 1834–1835 навчальний рік професор М. Протопопов вказував на те, що викладач повинен добре готуватися до кожної лекції і вільно володіти її матеріалом. "При вільному викладанні своєчасно підготовлених предметів або статей, – підкреслював він, – слухачі більше захоплюються і охоче беруть участь у міркуваннях свого викладача, від чого лекція перетворюється, так би мовити, на духовну гімнастику розуму. Внаслідок цього способу набуття знання не буде справою простої пам'яті, але вдосконалення метаморфозом самого розуму" [21].

Поряд з цим університетські викладачі з метою активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку у них позитивного ставлення до навчання, самостійності мислення рекомендували у ході лекцій проводити "короткі диспути", "діалоги", практикували впровадження "елементів бесіди", "задавання питань". Професори П. Гулак-Артемівський, М. Архангельський у зазначеному звіті акцентували увагу на дидактичній ефективності вільного, емоційного викладу лекційного матеріалу, вмінні педагога з допомогою використання елементів усної бесіди та задавання питань активізувати розумову діяльність слухачів, зробити їх безпосередніми учасниками навчального процесу [22].

Помітне місце належало класичним університетом України і в організації публічних лекцій. У 1863 р. Рада університету св. Володимира звернулася до міністерства народної освіти з проханням дозволити безкоштовні публічні лекції [23]. У поданій міністру освіти доповідній записці ректор вказував, що "потреба" університетської освіти не обмежується лише одними студентами, а починає проникати в усі верстви суспільства. Лекції для студентів, обмежені рамками навчальної програми через "стислість викладу і суворий науковий характер не можуть задовольнити публіку, не підготовлену до систематичного викладу науки. Тому необхідно відкрити публічні лекції для сторонніх осіб з предметів, найбільш цікавих і для публіки, в доступній для кожного формі. В результаті цього університет не тільки міг би зміцнити свої стосунки з суспільством, але й розширив би своє педагогічне значення, шляхом сприяння поширенню народної освіти".

Незважаючи на те, що відкриття університетських публічних курсів у 1864 р. хоч і було невчасним, проте архівні матеріали свідчать, що наприкінці XIX – початку XX ст. професори Київського університету влаштовували публічні лекції за власною ініціативою та з ініціативи наукових товариств. Так, у звіті історико-філологічного факультету університету св. Володимира за 1904 р. було вказано, що в цей період з публічними лекціями виступили професори університету В. Голубовський, М. Довнар-Запольський, В. Перетц. Публічні лекції, присвячені предметам відповідних кафедр, були проведені професорами в серії читань, влаштованих історичним товариством Нестора-літописця [24].

1. Владимирский-Буданов, М. В. Исторический очерк первого пятидесятилетия университета // Юбилейный акт Императорского университета св. Владимира 8 сентября 1884 года. – К., 1885. – С. 165. 2. Там само. 3. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 894. – Арк. 23 зв. – Представление Совета Императорского Харьковского университета попечителю Харьковского учебного округа от 19 июня 1870 г. 4. Там само. 5. Иконников, В. Русские университеты в связи с ходом общественного развития // Вестник Европы. – 1876. – Т. VI. – С. 79. 6. Халанский, М. Г. Опыт истории историко-филологического факультета Императорского Харьковского университета (1805–1905). – Х., 1908. – С. 48. 7. Владимирский-Буданов, М. В. Пятидесятилетие Императорского университета св. Владимира. – К., 1884. – С. 36. 8. Университет св. Владимира в царствование императора Александра III. 1881–1894. – К., 1900. – С. 21. 9. Шульгин, В. История университета св. Владимира (1834–1839). – СПб., 1860. – С. 190. 10. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох. – М., 1985. – С. 78. 11. Юбилейный акт Императорского университета св. Владимира. – К., 1885. – С. 165. 12. Багалеи, Д. И., Сумцов Н. Ф., Бузескул В. П. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905). – Х., 1906. – С. 69–70. 13. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 65. – Спр. 214. – Арк. 2. – Обозрение преподавания в университете св. Владимира в первом полугодии 1885–86 уч. г. 14. Шульгин, В. История университета св. Владимира (1834–1839). – СПб., 1860. – С. 122. 15. Там само. – С. 115. 16. Курляк, И. Классическая освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття). – Тернопіль, 2000. – С. 103. 17. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1985. – С. 387. 18. Там само. – С. 139. 19. Там само. – С. 397. 20. Попова, Л. Д., Гошовська, В. А. Шляхи і форми педагогічної підготовки майбутніх учителів у вузах Харкова в XIX ст. // Шляхи підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі та педагогічному вузі. – Х.: ХДПУ. – 1994. – Ч. III. – С. 4. 21. РДІА. – Ф. 733. – Оп. 95. – Спр. 654. – Арк. 163 зв. – Отчет профессора Харьковского университета М. Н. Протопопова за 1834–1835 учебный год. 22. Там само. – С. 120. 23. ЦДІА. – Ф. 707. – Оп. 29. – Спр. 268. – Арк. 5. – О разрешении открыть в университете св. Владимира бесплатные публичные лекции для посторонних лиц, 1909 г. 24. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 322. – Арк. 3–7 зв. – Отчет о состоянии историко-филологического факультета университета св. Владимира за 1904 г.

Надійшла до редколегії 08.11.11

А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.

ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

У статті висвітлено думки та розглянуто підходи щодо оцінювання рівня професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів з метою підвищення їх відповідальності за якість надання освітніх послуг.

This article is focused on the thoughts and separate reproaches connecting with teachers' level professional competence of Ukrainian higher establishments with purpose to increase their responsibility for quality of giving the educational service are observed.

Нинішні випускники вищих навчальних закладів України мають бути не тільки організованими і добре орієнтованими на вимоги майбутніх роботодавців, а й спроможними швидко вживатись оточуюче середовище, правильно оцінювати події, що відбуваються у світі і своїй державі, брати участь у громадському житті і не губитись у потоці інформації, а оперативно зосереджуватись на необхідних для своєї життєдіяльності фактах наукового, політичного чи економічного змісту. У зв'язку з цим вони повинні володіти знаннями і вміннями з обраного напрямку професійної діяльності, мати навички виконання певних дій, дотримуватись етики взаємовідносин у колективі. Підготовка молоді до самостійного життя, набуття нею знань за певним фа-

хом великою мірою залежить від компетентності викладачів, які забезпечують навчання у ВНЗ.

На сьогодні основним принципом організації навчального процесу у вищому навчальному закладі є орієнтація на споживачів або майбутніх роботодавців, які можуть по-справжньому оцінити якість отриманих студентами знань, напрацьованих умінь та набутих навичок. Для того, щоб у майбутньому ця оцінка була високою, нинішні викладачі і студенти, які взаємодіють у навчальному процесі, мають здійснювати взаємовплив для взаємного усвідомлення причин його достатньої або недостатньої якості. Думки щодо забезпечення навчального процесу як педагогів, так і тих, хто вчиться,

мають аналізуватись для подальшого коректування їх діяльності для надання і отримання освітніх послуг.

Метою даної публікації є висвітлення суті професійної компетентності викладачів ВНЗ та оцінювання її рівня як складової впливу на стан якості знань, умінь і навиків майбутніх фахівців з різних сфер забезпечення функціонування нашого суспільства.

У **завданні** публікації входить аналіз термінів "компетенція", "компетентність", "компетентнісний підхід" сучасними вченими і розгляд окремих підходів до оцінювання рівня педагогічної компетентності викладачів ВНЗ України для підвищення їх відповідальності за якість надання освітніх послуг.

У площині розробки і впровадження стандартів якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах мають бути компетенції, які дозволяють людині інтегруватися у сучасне життя, дієво включаючись у процеси політичного, соціально-економічного чи культурного середовища і на належному рівні здійснювати професійну діяльність. У цьому руслі вкажемо на практичну сторону підготовки фахівців у ВНЗ і врахуємо при цьому факт, що існуючі підходи, спрямовані на формування у майбутніх спеціалістів умінь і навичок, неспроможні забезпечити їх необхідну якість. Вирішенню проблеми може сприяти компетентність представників професорсько-викладацького складу навчального закладу, рівень якої має досить прискіпливо оцінюватись керівництвом, студентами, представниками громадськості тощо.

Вникаючи у зміст терміну "компетенція" усвідомлюємо, що він характеризується як знання, уміння, досвід у певній сфері людського буття, вимоги щодо здійснення професійної діяльності. Н. М. Бібік наголошує, що термін "компетенція" є дещо вузьким за значенням ніж термін "компетентність", який є оціночною категорією, що характеризує людину як суб'єкт професійної діяльності та розкриває її здатність успішно виконувати свої повноваження [1].

Водночас зазначимо, що існують різні тлумачення терміну "компетентність". У ряді навчальних та наукових джерел він трактується неоднозначно. Наприклад, у "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" його значення пояснюється як поінформованість, обізнаність, авторитетність [3, с. 560]. Відповідно "компетентний" означає добре поінформований, обізнаний, озброєний знаннями з конкретної галузі, авторитетний. На думку ж С. М. Вишнякової, термін "компетентність" означає міру відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності завдань і проблем, які вони розв'язують [4, с. 131]. За В. М. Введенським, "компетентність" стосується особистісної характеристики викладача, а "компетенція" є сукупністю конкретних професійних характеристик [2, с. 50]. Професійна компетентність обґрунтовується ще й як "...сукупність знань та умінь, які визначають результативність педагогічної праці; об'єм навичок виконання педагогічних задач, комбінація особистісних якостей; професійно значущі властивості особистості вчителя; професіоналізація; єдність теоретичної та практичної готовності до педагогічної діяльності тощо" [7, с. 261]. С. О. Демченко вбачає у професійній компетентності базову характеристику діяльності спеціаліста, яка включає змістовий і процесуальний компоненти та має головними ознаками мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. Якщо розглядати професійно-педагогічну компетентність викладача, то, в баченні цього автора, вона є багаторівневою стійкою структурою його психічних рис, сформованих унаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань і практичних умінь [5, с. 6].

Рівень професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів України оцінюється з огляду на потреби ринку праці у висококваліфікованих фахівцях, яких у них готують. Таке оцінювання є одним з критеріїв підвищення якості викладання навчальних дисциплін. До факторів, що посилюють конкурентоспроможність вищих навчальних закладів відносимо їх атестацію, яку неможливо здійснити без наявності у ВНЗ якісно працюючих викладачів з науковими ступенями докторів і кандидатів наук. Діагностування рівня їх професійної компетентності належить до завдань підвищення якості викладання ними навчальних дисциплін.

Найчастіше, оцінюючи рівень професійної компетентності викладача, ми зосереджуємо увагу на його здібностях, які розвиваються у процесі виконання ним поставлених завдань, хоча при цьому усвідомлюємо: у кожної людини вони проявляються різною мірою і по-різному впливають на якісне й ефективне забезпечення нею своїх професійних обов'язків. Здібності викладача вищої школи є однією з умов забезпечення ним належного рівня викладання у ній. Крім них у педагога мають бути присутніми готовність до викладацької роботи, здатність її здійснювати. Для вироблення такої здатності необхідна попередня підготовка, емоційне налаштування, наявність практичних даних тощо.

Маємо зважати й на те, що у професійній діяльності викладача вищої школи компетентність означає освоєння ним необхідних знань, професійне відтворення найважливіших із них на лекційних заняттях, вміння діагностування рівня їх засвоєння студентами, виконання інших дій, які уможливають отримання ним якісних результатів і досягнення мети своєї діяльності. Професійна діяльність включає спрямовану на досягнення результату активність фахівця, а професійна компетентність, відповідно, - культуру та стиль мовлення і ціннісні орієнтації, ставлення до інших навчальних дисциплін, до самого себе тощо.

Педагогічна ж діяльність викладача містить в основі навчальну, організаційну, виховну, методичну, наукову, культурну та інші складові. Вона характеризується його педагогічною майстерністю, науковістю, творчістю, якістю розробок запропонованих методик, ставленням до навчального процесу, колег, студентів тощо. Педагогічна діяльність є комплексним поєднанням всіх його характеристик, які проявляються у процесі забезпечення ним навчально-пізнавальної діяльності і ґрунтуються на високих духовно-моральних і демократичних принципах навчання та виховання студентів. Вона має свою специфіку, яка полягає в тому, що це є "процес взаємодії між людиною, яка оволоділа культурою, і людиною, яка лише оволодіває нею" [8, с. 610].

Характеризуючи педагогічну діяльність особистості ми звертаємо увагу на її продуктивність. При цьому важливо знати про професійну готовність викладача, яка свідчить про рівень його адаптації до наявних умов праці, включає мотиваційний, орієнтаційний, операційний та інші складові. Професійна готовність розглядається окремими вченими як "... особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-цільового, ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, до навчально-пізнавальної діяльності учнів, володіння ефективними способами і засобами професійно-педагогічного цілепокладання та творчого проектування, здатності до рефлексії у взаємодії з розвитком активної пізнавальної позиції творчих здібностей..." [7, с. 238].

Професійна компетентність педагогів потребує їх поглиблених теоретико-методологічних знань та відпо-

відного рівня навчально-професійних навиків. Оцінювання рівня професійної компетентності викладачів, зазвичай, забезпечується працівниками освіти, експертами, адміністрацією ВНЗ, студентами і при його проведеної враховуються у першу чергу:

- обізнаність педагога із контингентом студентів, у групі яких він викладає;
- вміння планувати навчальний процес;
- здатність логічно і послідовно викладати навчальний матеріал, доступно доносити студентам його зміст;
- спроможність застосовувати новітні технології у професійному наповненні змісту навчального процесу;
- володіння пропонованою молоді науковою інформацією;
- усвідомлення необхідності підтримувати судження студентів та створювати доброзичливу атмосферу задля їх зацікавленості навчанням;
- об'єктивність оцінювання якісного рівня знань студентів, яке має бути орієнтованим на виявлення рівня дотримання педагогом у практичній діяльності найважливіших принципів:
- науковості (організація навчального процесу багатого сучасною науковою інформацією, супроводжуваного відповідним науково-методичним забезпеченням з врахуванням новітніх технологій опанування програмного матеріалу);
- послідовності (зосередження вивчення кожної наступної теми на основі засвоєння попередньої);
- системності (викладання навчального матеріалу з урахуванням нормативної бази, існуючих стандартів щодо змісту навчання, ведення поточного контролю засвоєння знань студентами тощо);
- практичної спрямованості (відповідність змісту навчального матеріалу потребам майбутніх фахівців у забезпеченні своєї практичної діяльності).

Оцінювання рівня професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів має базуватись на стандартах, що являють собою встановлені вимоги до перевірки результатів виконання навчальних програм читаних дисциплін, за якими можна визначити реальний рівень їх навчальної, навчально-методичної, науково-методичної та науково-пошукової діяльності. Ці стандарти мають стосуватись трудової дисципліни педагогів, етики взаємовідносин з колегами та студентами, громадської діяльності. Крім того, стандарти рівня оцінювання професійної компетентності викладачів орієнтують їх на комплексне виконання робочих навчальних програм.

У вищих навчальних закладах мають приділяти значну увагу традиційним методам оцінювання рівня професійної компетентності викладачів. Найбільш поширеними серед них є методи тестування, анкетування, опитування, діагностування. Тестування, як один із відомих методів оцінювання рівня професійної компетентності педагога, вирізняється доступністю, можливістю визначення якості його знань з навчальної дисципліни та вміння її викладати, ступеня сформованості фахівця та готовності до ведення навчального процесу. Важливим у справі оцінювання рівня професійної компетентності викладачів є анкетування студентів. Воно застосовується для збору потрібного матеріалу за допомогою спеціально розроблених анкет. У цих анкетах студенти виставляють як оцінки, так і бали щодо професійної компетентності викладачів. Опитування (усне чи письмове) сприяє виявленню рівня задоволення чи несприйняття студентами манери викладання конкретного фахівця, структурування та науково-інформаційного забезпечення ним навчального заняття, контролю знань, умінь та навиків тих, хто вчиться тощо. Діагно-

сування передбачає той чи інший результат щодо оволодіння молоді знаннями з навчальної дисципліни, яку забезпечує у вищому навчальному закладі певний представник професорсько-викладацького складу.

На розумінні понять "компетенції" та "компетентності", які, як нами зазначено вище, теоретично і по-різному обґрунтовуються в ряді наукових джерел, в основному ґрунтується досвід компетентнісного підходу до забезпечення навчального процесу у вищій школі, який теж є свідченням рівня професійної компетентності кожного окремого фахівця. Вчені наголошують, що "З точки зору структури компетентнісного підходу, компоненти професійної педагогічної компетентності пов'язані не тільки зі складовими готовності, а і з структурою педагогічної діяльності" [7, с. 261]. Компетентнісний підхід вимагає переосмислення можливостей якісної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності і оцінки їх досягнень. Він передбачає (за В. І. Луговим): "писання освітніх цілей у вигляді результатів, сформульованих у термінах компетентностей" [6, с. 9]. Компетентнісний підхід включає володіння викладача технологіями навчання, які сприяють забезпеченню навчальних цілей. Крім технологій традиційних, багато педагогів вдаються до застосування інноваційних, котрі базуються на таких навчальних цілях, принципах, методах, засобах, формах організації навчального процесу, які допомагають засвоєнню студентами найсучаснішої інформації з читаної фахівцем дисципліни, орієнтація на зміст якої зумовлює відповідне пристосування наявного інструментарію. Інструментарій навчальної технології має впливати на системне засвоєння студентами матеріалу, на якому будується процес оволодіння новими знаннями.

Основними критеріями оцінки якості занять педагога зі студентами з дисципліни є зміст лекції, який характеризується науковим рівнем, відповідністю програмі і навчальному плану, новітнім досягненням у сфері практики тощо; її методичний рівень, що базується на застосуванні методів активізації пізнавальної діяльності студентів під час навчання, вимог суміжних курсів; структура (вступ з чіткими формуваннями теми і постановкою мети, головна ідея, зміст, наявність плану, списку літератури, завдань до самостійної роботи, підсумку); майстерність лектора (ступінь володіння лекційним матеріалом, тактовне ставлення до студентів, стриманість у дискусіях і відповідях на їх питання, вміння зняти напругу і втому в аудиторії) тощо.

Оцінюючи рівень педагогічної компетентності викладачів ВНЗ варто звертати увагу на міру їх об'єктивності у процесі оцінювання досягнень студентів з навчальної дисципліни. Це допоможе визначити стан обізнаності педагогів щодо дотримання встановлених норм, критеріїв якісного оцінювання. Об'єктивність у процесі оцінювання якості знань студентів вказує на рівень навченості педагога і суттєво впливає на рейтинг його діяльності.

Таким чином, підсумовуючи вище викладене, доходимо висновку: аналіз термінів "компетенція", "компетентність", "компетентнісний підхід" сучасними вченими допомагає усвідомленню тих складових професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, які необхідно оцінювати з огляду на рівень забезпечення ним професійної діяльності і, зокрема, на стан його професійної готовності до виконання поставлених завдань. Розгляд окремих підходів до оцінювання рівня професійної компетентності викладачів ВНЗ України допомагає зосередитись на необхідності врахування під час такого оцінювання встановлених вимог (стандартів) до перевірки результатів виконання педагогами навчальних програм читаних дисциплін, дотримання трудової дисципліни та етики взаємовідносин з колегами й студентами.

нтами; застосуванні традиційних методів; врахуванні критеріїв оцінки якості навчальних занять та результатів оцінювання досягнень студентів з навчальної дисципліни тощо.

Оцінювання рівня професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів України сприяє підвищенню їх відповідальності за якість надання освітніх послуг і є важливим з огляду на необхідність мати у складі педагогічного колективу ВНЗ лише тих фахівців, які здатні орієнтуватись у сучасному інформаційному просторі, володіти інформацією щодо змін на ринку праці, швидко зосереджуватись на подачі молоді тих знань, без яких не можливо бути конкурентоспроможними в період економічних перетворень у суспільстві.

1. Бібік Н. М. Компетентісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 47-52. – (Серія "Бібліотека з освітньої політики") 2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 50-55. 3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і до-

пов.) / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с. 4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование // Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – С. 130–131. 5. Демченко С. О. Развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин высших технических заведений: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / С. О. Демченко; Кировоград. держ. пед. ун-т им. В. Винниченка. – Кировоград, 2005. – 20 с. 6. Луговой В. І. Компетентності та компетенції: поняття-термінологічний дискурс / В. І. Луговой // Вища освіта України [Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія технології"]. – К.: Гнозис, 2009. – № 3 (додаток 1). – С. 8-14. 7. Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика: Підручник за кредитно-модульною технологією навчання для бакалаврів / Т. Ф. Бельчева, С. С. Ізбаш, М. В. Елькін, Т. М. Дюжикова, А. М. Солоненко. – Мелітополь: ТОВ "Видавничий будинок ММД", 2010. – 364 с. 8. Смакота Л. В. Успішна професійна діяльність викладача ВНЗ як фактор формування компетентності майбутнього вчителя початкової школи // Вища освіта України. – № 3 (дод. 1). – 2011 р. – Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – Т. 1. – С. 608-615.

Надійшла до редколегії 08.11.11

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

О. Байдарова, канд. психол. наук, асист.

НАСТАВНИЦТВО ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена аналізу історичних аспектів становлення наставництва у різних сферах людської діяльності, його типів і видів, вивченню застосування цього підходу в соціальній сфері. Розкрито зміст соціального наставництва, принципи його реалізації, визначено функції наставництва у сфері соціальної роботи з вихованцями інтернатних закладів як форми навчання і соціальної підтримки в процесі їх входження в доросле життя.

The article analyses the historical aspects of becoming mentoring in different spheres of the types and kinds of human activity; learning of this approach and its usage in social field. The contents of social mentoring and principles of its realizations are exposed; the functions of mentoring in the field of the social work with foster children of a boarding schools as a form of education and social support in the process of their coming into adult life are determined.

В Україні діє розгалужена мережа інтернатних закладів, успадкованих з радянських часів. По завершенні навчання у школі-інтернаті діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, опиняються в ситуації, що вимагає від них задіяння значних адаптаційних резервів, оскільки ускладнена дією ряду об'єктивних та суб'єктивних факторів. Лише 40 % випускників шкіл-інтернатів забезпечені житлом, робота гуртожитків не гарантує, а пілль після досягнення 18 років, окрім, влаштування на навчання та соцжитло, що майже не будеться, вони не мають. У переважній більшості випадків діти, які потрапили в інтернат в результаті позбавлення батьків батьківських прав через неналежне виконання ними своїх обов'язків, повертаються у дисфункційні сім'ї, що підвищує ризик їхньої дезадаптації.

Однак більшою проблемою є неготовність вихованців інтернатів до самостійного життя. Під готовністю тут розуміється здатність отримати професію і роботу, забезпечити себе житлом і засобами для існування в майбутньому, створити й утримувати свою сім'ю, самостійно вирішувати соціальні, правові, побутові, психологічні проблеми, що виникають. Діти, що виховуються в сирітських установах, відстають від своїх однолітків за основними показниками інтелектуального, емоційного і соціального розвитку. Життя в умовах установи, а також психологічні травми, обумовлені позбавленням батьківської уваги і любові, спричиняють системні особистісні спотворення, призводять до порушення взаємодії дитини з соціальним середовищем. Реальне життя, в яке вступають випускники закладів опіки, суттєво відрізняється від звичного, регламентованого інтернатного, де турботи дитини, наскільки може, бере на себе держава. При виході з інтернату молоді люди отримують певну суму грошей та часто не знають, як нею розпорядитися. Позбавлені досвіду сімейного життя і сімейної підтримки, вони зазнають величезних труднощів під час подальшої адаптації

до широкого соціуму, що веде до підвищеного рівня безробіття і великого числа самогубств серед випускників інтернатів. Більше половини з них веде асоціальний спосіб життя, стають алкоголіками і наркоманами або потрапляють в кримінальне середовище, скоюють злочини; через недовіру до людей та невміння будувати міжособистісні стосунки; вони не в змозі підтримувати довгострокові стосунки з партнером у своїй сім'ї, їхні діти часто також стають вихованцями інтернатів. Ці молоді люди практично всі без виключення можуть бути віднесені до групи ризику.

Суспільство фактично виявляється неготовим прийняти цих молодих людей і сприяти їхній соціалізації. Однак нагальні проблеми вимагає пошуку засобів допомоги молодій людині-випускнику інтернатного закладу у входженні в суспільство, налагодженні важливих для її подальшого життя соціальних зв'язків, освоєнні найнеобхідніших для життя-забезпечення знань і навичок.

Через негативний вплив інтернатного виховання на дитину та для реалізації її права на виховання в сім'ї в українському законодавстві були визначені пріоритети влаштування посиротілих дітей в сім'ї громадян. Однак більшість сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які потрапляють до закладів опіки, наразі мають малі шанси на всиновлення або влаштування в сімейні форми виховання, де вони могли б здобути досвід "не інституційного" життя, навчитися моделям соціальної взаємодії, розвинути життєво необхідні навички самообслуговування та прийняття самостійних рішень.

Одним із шляхів вирішення проблеми соціальної адаптації випускників інтернатних закладів є впровадження інституту наставництва. Ця форма соціальної допомоги і підтримки підростаючого покоління не є новітньою, вона має давні корені. Питання наставництва розглядалися в працях М. Фархана, Б. Бозмана, М. К. Фінні, Дж. С. Одіорна,

Л. М. Модзалевського, Н. Гаврилів [1; 2; 8]. Сьогодні можна зустріти чимало робіт, присвячених питанням практичної підготовки наставників у сфері професійного навчання, університетської освіти, а також у сфері соціальної роботи з вразливими категоріями [3; 14; 6]. Разом з тим, вітчизняна практика наставництва дітей та молоді груп ризику представлена здебільшого нечисленними спробами застосування зарубіжних моделей, використання досягнень у цій сфері інших країн, де відповідна технологія вже здобула поширення. Актуальною є проблема наукового обґрунтування теоретико-методологічних засад впровадження наставництва як технології соціальної роботи та системний аналіз результатів апробації зарубіжних моделей в Україні.

Метою даної статті є висвітлення феномена наставництва як форми навчання і соціальної підтримки молодого покоління при проходженні ним основних соціалізаційних етапів особистісного та професійного самовизначення й входження в доросле життя. Досягнення цієї мети забезпечується вирішенням наступних завдань: вивчення історичних аспектів становлення наставництва у різних сферах людської діяльності; аналіз типів і видів наставництва й ілюстрація застосування цього підходу в соціальній сфері; з'ясування змісту, принципів реалізації, функцій наставництва у сфері соціальної роботи з вихованцями інтернатних закладів.

Наставництво існувало уже в первісному суспільстві під виглядом обряду ініціації. Для підготовки цього обряду вибирались спеціальні наставники, які навчали молодих людей певних ритуальних правил та вмінь.

У вітчизняну гуманітарну сферу поняття "наставник" прийшло із Західної школи, де для його окреслення використовується термін "mentor". Саме таким було ім'я особи, котрій доручив виховання свого сина Телемаха Одисей на час своєї тривалої подорожі. Так поняття "ментор" дійшло до наших часів і тепер використовується як загальна назва наставників, вихователів, вчителів і взагалі керівників юнацтва [5].

Древня Греція дає нам не лише міфи для розуміння історії становлення концепції наставництва. Сократ та інші філософи брали на себе роль наставників для тих молодих людей, котрі демонстрували значні лідерські здібності [8]. Згодом ідея співставлення досвіду та його передачі молодому поколінню перейшла на виробництво і втілювалась за часів Середньовіччя у формі стосунків "майстер – учень". Наставник приймав здібного учня і розкривав йому всі аспекти своєї роботи. З допомогою системи наставництва зменшувався ризик дизертирства учня у об'єднання конкурентів. З початком промислової революції, яка призвела до стандартизації праці, виробництва і підготовки кадрів, цей тип відносин був забутий, однак не зник зовсім: в цей період можна простежити підтримку неформальних стосунків між керівниками і талановитими працівниками на заводах, що дозволяло останнім досягати кращих кар'єрних позицій.

У вітчизняній практиці наставництво розвинулося у масовий рух у системі професійно-технічної освіти та професійного навчання на виробництві (з кінця 1950-х років). Наставництво трактувалось як шефування досвідчених працівників над молодими, котрі тільки вчаться та входять в робочий колектив; при цьому виробниче наставництво передбачало не лише навчання професії, а й моральне та культурне виховання нового члена колективу [4].

Починаючи з 1970-х років наставництво набуло поширення в США, в основному в контексті підготовки, здобуло організаційне оформлення і навіть було охарактеризоване як "інновації в американському менеджменті" [10].

Використовується наставництво також і в сфері освіти. Існують програми наставництва, що діють в середніх школах та вищих навчальних закладах, в рамках яких учням та студентам надається підтримка при за-

вершенні навчання, переході для продовження навчання в інші заклади або при влаштуванні на роботу.

Як бачимо, протягом своєї історії зміст наставництва постійно еволюціонував, здобувши зрештою свої сучасні визначення. Відповідні галузеві словники значення поняття "наставник" описують, використовуючи такі характеристики: "той, хто дає поради, навчає"; "порадник, учитель"; "наглядач". Термін "наставляти" має значення "даючи поради, навчати чогось", "наводити, направляти, націлювати і т. ін. у потрібному напрямку", "скеровувати, спрямовувати".

У західній літературі наставник, або ментор визначається як старша, більш досвідчена людина, яка допомагає молодшій, менш досвідченій людині бути підготовленою в усіх аспектах життя. Отримувача наставництва традиційно називають протеже, або учнем; однак з інституалізацією наставництва почав використовуватись та набув широкого поширення термін "підопічний". Наставництво передбачає насамперед навчання через спілкування, що засноване на міжособистісних стосунках. Б. Бозман, М. К. Фінні пропонують наступне визначення: наставництво являє собою процес неофіційної передачі знань, соціального капіталу та психосоціальної підтримки у питаннях роботи, кар'єри або професійного розвитку; наставництво передбачає неформальне спілкування, зазвичай один на один, протягом тривалого періоду часу [7].

Огляд історії розвитку наставництва як соціальної практики засвідчує життєздатність самої концепції та її широке застосування у різних сферах. На разі виділяють кілька провідних видів або типів наставництва, в залежності від сфери застосування. Зокрема, М. Фархан виділяє наступні типи наставництва [8]:

- базоване на громаді або соціальне наставництво (наставництво неповнолітніх або осіб з особливими потребами);

- релігійне наставництво із специфічним наголосом на духовності (буддистські чи християнські наставницькі традиції);

- професійне/виробниче наставництво, спрямоване на оволодіння основними навичками певної професії або роботи у конкретній організації (наставництво в організаціях, або корпоративне наставництво);

- освітнє наставництво (наставництво, здійснюване викладачами чи професіоналами тієї галузі, яка зацікавила студента).

Залежно від сторін, які беруть участь у наставницькому процесі, наставництво може реалізовуватися у таких формах [8]:

- наставництво "один на один" – традиційна модель наставництва, коли один наставник співпрацює в парі з одним підопічним (програми "старші брати/старші сестри", освітнє наставництво, наставництво на виробництві);

- командне наставництво – це форма наставництва, яка передбачає співпрацю групи досвідчених осіб з групою менш досвідчених; часто використовується у соціальних проектах;

- групове наставництво – один або двоє наставників вибудовують стосунки з групою підопічних через часті зустрічі або спільний побут (скаутський рух, "Пласт", робота дитячих і молодіжних таборів).

Залежно від рівня легітимності наставництва його поділяють на дві категорії: формальне та неформальне (або офіційне та неофіційне). Формальне наставництво встановлюється інституцією (роботодавцем чи вищим навчальним закладом) і являє собою структурований процес, що спрямований на цільові групи населення (молодіжні програми наставництва, корпоративне наставництво). У формальному наставництві чітко визначаються обов'язки наставника, цілі та завдання наставництва, а, з метою

запобігання примусовості в стосунках між наставником та підопічним, вибір їх взаємно узгоджується.

Неформальне наставництво ініціюється підопічним і погоджується з майбутнім наставником самостійно. При цьому підопічний не має жодних гарантій, що авторитетна для нього особа погодиться стати його наставником або, навіть погодившись, буде сумлінно і тривало виконувати свої функції як наставника. Водночас неформальному наставництву властиві міцніші та глибші дружні зв'язки, які сприяють підвищенню якості таких відносин [1].

Розглянемо детальніше особливості становлення й реалізації власне соціального наставництва.

Соціальне наставництво сприяє досягненню самостійності та впевненості в собі людям зі складним минулим: випускникам інтернатних закладів, мігрантам, колишнім ув'язненим, людям з різними формами залежностей. З 1980-их років наставництво набуло поширення у Великобританії, де воно широко використовується як на виробництві, так і в освіті. У Франції, Греції, Італії та Іспанії наставництво функціонує з початку 1990-их років. У Франції таке навчання має назву "Parrainage" і використовується з метою інтеграції знедолених людей в професійній діяльності. В Іспанії подібне навчання використовується для сприяння вступу на ринок праці тих, хто переживає труднощі в пошуку роботи, та у якості інструмента для забезпечення рівних можливостей для чоловіків і жінок.

На Заході вже досить давно усвідомили необхідність підтримки дітей та молоді, які з різних причин відчувають нестачу піклування з боку дорослих: діти ув'язнених, діти з бідних, неповних родин, діти, які перебувають на тривалому стаціонарному лікуванні далеко від своїх близьких та ін. В США у 1980-х роках з ініціативи Матильдети Куомо, дружини колишнього губернатора штату Нью-Йорк Маріо Куомо, наставництво почало використовуватись в соціальній сфері для боротьби з таким негативним явищем, як покидання дітьми навчання у школі [11]. Заснована у 1995 році М. Куомо Школа наставництва США і сьогодні продовжує підтримувати діючі в штаті програми наставництва, які охоплюють дітей віком від 5 до 18 років, сприяючи їх навчанню та вихованню.

Однією з найбільш відомих соціальних програм наставництва є діяюча в США загальнодержавна програма шкільного наставництва один-на-один. Її місія полягає у створенні стійких і сприятливих стосунків між наставником та дитиною віком 7-21 років, у будівництві між ними міцних зв'язків, через які підопічний може знайти підтримку для реалізації своїх індивідуальних потреб. Наявність у житті молодої людини дорослого, який піклується про неї, збільшує її самоповагу, демонструє зразки ефективних ролевих моделей, зміцнює стосунки з однолітками і дорослими, покращує шкільну успішність і відвідуваність та запобігає покиданню школи [9].

Молодіжне наставництво реалізується по відношенню до молодих людей, які перебувають у скрутних обставинах і потребують турботи, відповідального ставлення до них з боку дорослих. Дорослі наставники, як правило, не пов'язані з підлітком родинними зв'язками і працюють в якості добровольців через громади, школи, церкви, або на основі програми соціальної служби. Наставники допомагають молодим людям впоратися з труднощами, які постають перед ними на шляху до повноцінного самостійного дорослого життя [12].

В Росії набуває поширення практика наставництва, що розуміється як гостьовий режим, сім'я вихідного дня для дітей, які перебувають у закладах опіки. Це форма допомоги дитині-сироті або дитині, позбавленій батьківського піклування, без оформлення її постійного проживання в сім'ї. У вихідні, святкові або канікулярні дні дитина, на правах гостя, короткочасно проживає в сім'ї наставника. Така форма допомагає дитині вийти за межі, створені системою закладу виховання, відчути, як

функціонує сім'я: зрозуміти функції членів сім'ї, здобути навички ведення господарства та спілкування з дорослими й іншими дітьми в сімейному колі.

В Україні у соціальній роботі з дітьми наставництвом, або менторством, називають індивідуальну роботу з підготовки молодої людини, що залишає заклад опіки, до самостійного життя в громаді. Під час цієї визначеної у часі роботи досвідченіший наставник емоційно підтримує випускника, підвищує його рівень знань та навичок, мотивує його на формування та досягнення життєвих цілей. Беручи до уваги той факт, що сучасна система соціального супроводження дітей після завершення їх перебування в закладах носить здебільшого формальний характер, передбачає виконання типової для випускника програми направлення у різні соціальні інституції без врахування індивідуальних потреб та без системної роботи з громадою з підготовки її до прийняття молодої людини й сприяння її успішній соціалізації, наставництво можна розглядати як засіб певної компенсації цих недоліків.

З метою уникнення ситуації підтримання "набутої безпорадності" підлітка, наставник не повинен перебирати на себе його відповідальність, виконувати за нього дії з вирішення життєвих проблем. В процесі спілкування з молодою людиною наставник координує її дії на етапі входження в самостійне життя, однак не шляхом нав'язування власної думки, а через підтримку у прийнятті рішень, обговорення альтернатив і сприяння свідомому вибору. Наставник може навчити підлітка бачити і розуміти проблему, приймати її, вирішувати її, або усвідомлювати нездатність впоратися з нею самостійно і тоді звертатися за допомогою [3]. Наставник також виконує своєрідну роль "соціального аніматора", організовує змістовне спільне проведення вільного часу. Наставник повинен знайти підхід до підлітка, розкрити його можливості та інтереси. Обов'язковою умовою у стосунках підлітка і наставника є довіра. На основі довірчих стосунків можливо побудувати співпрацю, "пройти разом" шлях до дорослості.

У функціональні обов'язки наставника можна включити: створення і підтримання зв'язків між підлітком, школою, сім'єю та місцем проживання, підготовка його до інтеграції в самостійне життя та підтримка підлітка в його життєдіяльності після випуску. Наставник – це людина з громади, в яку повертається вихованець інтернату; при цьому він може виконувати функції помічника керівника служби соціального супроводження підлітка, здійснювати психологічний супровід, надавати допомогу в орієнтації в господарсько-побутових питаннях, передавати підліткам вміння ефективною взаємодії з усіма службами (соціальні служби, школи, спеціальні навчальні заклади тощо).

Отже, завдання наставника – допомогти підліткови опанувати соціально-життєві навички для успішної соціально-психологічної адаптації та інтеграції. Розуміння закономірностей протікання процесів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей особистості дитини для наставника є обов'язковою умовою вирішення цього завдання. Підліток-випускник інтернату стикається з цілим рядом психологічних проблем, у вирішенні яких може допомогти саме наставник: компенсація рівня психічної депривації; формування базисної довіри до світу; формування статево-рольової ідентифікації і прийняття гендерної ролі; корекція соціальної дезадаптації; засвоєння і прийняття етичних цінностей; формування побутових навичок мешкання в сім'ї і мотивації до створення сім'ї.

В зв'язку з цим дуже важливим є питання підбору та підготовки наставників для молодих людей-випускників інтернатів, а також організації їхньої роботи з молодою людиною. Усі суб'єкти, залучені до процесу соціальної підтримки та супроводу молодої людини-випускника інтернатного закладу, повинні чітко розуміти свої задачі і функції у цьому процесі, а також місце в ньому соці-

льного наставництва. Самі ж наставники повинні знати особливості розвитку та соціалізації молодшої людини-випускника інтернатного закладу, вміти оцінювати стан її підготовки до самостійного життя, мати сформовані практичні навички щодо форм і методів роботи із дітьми та молоддю, які мають досвід інституційного виховання.

Аналіз історії становлення наставництва у різних сферах людської діяльності засвідчив, що це ефективна модель передачі досвіду й знань, яка практикується вже більше двох тисячоліть. Пройшовши ряд важливих етапів генезису, збагачуючись та трансформуючись, концепція наставництва знайшла своє вираження в сучасному суспільстві та широко використовується задля особистісного розвитку в різних галузях людської діяльності. Наставництво реалізується у різних формах (наставництво "один на один", командне, групове наставництво), в залежності від рівня легітимності може бути формальним та неформальним. Нині наставництво отримує наукову основу та широко застосовується і в соціальній роботі.

Соціальне наставництво орієнтоване на підтримку представників вразливих соціальних верств і має на меті розвивати у людини певні навички, формувати впевненість у собі, вчитися долати життєві труднощі та переживати кризові ситуації чи навіть змінювати власний спосіб життя. У роботі з дітьми та молоддю груп ризику наставництво вдало застосовується у різних країнах, однак в Україні ця практика існує поки що в зародкових формах. Наставництво передбачає підтримку та настанову молодшої особистості на шляху розвитку власного потенціалу та власних навичок, здобуття важливих соціально-життєвих вмінь, а також вибору та професійного становлення у певній сфері. Наставник забезпечує підопічному супровід, ділиться досвідом, знаннями та підтримує підопічного в спосіб, який є найефективнішим та найрезультативнішим для останнього.

Для вирішення завдань соціально-психологічної адаптації та соціальної інтеграції випускників інтернатних закладів модель наставництва є цілком адекватною. При цьому наставництво виховання інтернату повинне здійснюватись з урахуванням трьох важливих аспектів: 1) орієнтованість на здобуття підлітком якісно нового досвіду стосунків, відмінних від тих, що склалися з вихователями інтернатного закладу, соціальними працівниками та іншими спеціалістами; 2) застосування індивідуального підходу в роботі з молодшою

людиною, глибоке вивчення її інтересів, потреб, цінностей для визначення життєвих цілей та розробки індивідуального плану розвитку, допомоги у прийнятті складних особистісних рішень; 3) застосування комплексного підходу в роботі з молодшою людиною, що передбачає врахування усіх аспектів життєдіяльності вихованця (здоров'я, навчання, праця, відпочинку), допомогу і підтримку як у формуванні найпростіших побутових навичок, соціальних вмінь, так і при вирішенні підлітком психологічних проблем особистісного становлення, розв'язанні внутрішніх та міжособистісних конфліктів, організації в цілому свого життя.

1. Гаврилів Н. Наставництво як вид професійної діяльності: генеза розвитку та становлення [Електронний ресурс] / Н. Гаврилів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 5. – С. 179-186. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_5/Havryliv.htm
2. Модзалевский Л. М. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Ч. 1 / Л. М. Модзалевский. – СПб.: Алетей, 2000. – 425 с.
3. Наставничество как процесс сопровождения детей и подростков "групп риска": сборник научно-методических материалов / [авт.-сост.: Н. В. Ковалева, И. В. Деткова, А. В. Леонтьева и др.; под общ. ред. Е. Н. Панченко]. – М.: Майкоп, 2006. – 180 с.
4. Роль наставничества в формировании личности молодого рабочего. [сб. науч. тр. / отв. ред. А. И. Ходаков]. – Л.: Высш. проф. школа культуры, 1981. – 100 с.
5. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка: Составлен по Энциклопедическому Словарю Ф. Павленкова, с соответствующими сокращениями в объяснении слов и добавлениями в их числе / [сост. Ф. Павленков]. – 2-е изд. – СПб., 1907. – Режим доступу : <http://www.inslov.ru>
6. Be A Mentor Program : Training Guide for Volunteer Mentors // Be A Mentor, Inc. – 2006. – 33 p.
7. Bozeman B. Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique / B. Bozeman, M. K. Feeney // Administrative and Society. – 2007. – № 39 (6). – P. 719-739. – Режим доступу : <http://aas.sagepub.com/content/39/6/719.full.pdf+html>
8. Farhan M. Mentoring: Strategic Human Resource Development / M. Farhan. – MBA-HRM BSCS, 2006. – Режим доступу : <http://www.scribd.com/doc/3838619/Mentoring>
9. Mentoring USA: Help USA. – Режим доступу : http://www.helpusa.org/Programs/Mentoring_USA
10. Odiome G. S. Mentoring – An American Management Innovation / G. S. Odiome // Personnel Administrator. – 1985. – № 30. – P. 63-65.
11. Our Founder – Matilda Raffa Cuomo: Mentoring USA. – Режим доступу : http://www.mentoringusa.org/about_us/Our_Founder
12. Philip K. Mentoring and young people / Kate Philip // The encyclopedia of informal education. – 2000. – Режим доступу : <http://www.infed.org/learningmentors/mentoring.htm>
13. Smink J. A Training Guide for Mentors / Smink Jay. – Clemson, SC : National Dropout Prevention Center. – 1999. – 75 p.
14. Training New Mentors: Effective Strategies for Providing Quality Youth Mentoring in Schools and Communities / [Cannata A., Garringer M., Rummell C., Arevalo E., Jucovy L.]. – The Hamilton Fish Institute on School and Community Violence & The National Mentoring Center at Northwest Regional Educational Laboratory. – 2008. – 67 p.

Надійшла до редколегії 09.11.11

Н. Максимова, д-р психол. наук, проф.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ УМОВНО ЗАСУДЖЕНИХ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена визначенню психологічних засад ресоціалізації умовно засуджених підлітків. Показано, що покарання, які не пов'язані з позбавленням волі, є доцільними в тому разі, якщо наявні умови для ресоціалізації підлітків. Наведено типологію девіантних підлітків відповідно до типу їх соціальної дезадаптації та приклади корекційної роботи з ними.

The article is sanctified to determination of psychological principles of resocialization of conditionally convicted teenagers. It is shown that punishments that is unconnected with imprisonment is expedient in case that present terms for resocialization for teenagers. Deviant teenagers over are brought typology in accordance with to the type of their social non adaptation and examples of correction work with them.

В Україні процес ресоціалізації умовно засуджених здебільшого відбувається стихійно, тобто без чітко організованих програм та науково обґрунтованих методів й сучасних технологій. Разом з цим, як свідчить статистика, умовно засуджених неповнолітніх у нас втричі більше, ніж тих підлітків, які знаходяться у виховних колоніях.

Зрозуміло, що позбавлення волі – це найгірший варіант відбування покарання, оскільки тут відбувається втрата соціальних зв'язків, неможливість реалізувати свої потреби у особистісному зростанні, а часом й подальша криміналізація шляхом залучення підлітків до кримінальної субкультури та підпадання під вплив більш досвідчених та переконаних злочинців-однотітків. У підлітковому віці процес соціалізації ще не завершився, а ув'язнення фізично перешкоджає входженню підлітка в соціально схвалюване середовище, натомість

пропонуючи йому негативні зразки поведінки в оточенні асоціальних "колег по ув'язненню".

Отже, необхідно ширше застосовувати замість ув'язнення альтернативні методи покарань, у т. ч. й умовне засудження.

Законодавство України на сьогодні передбачає досить широке коло покарань, не пов'язаних з позбавленням волі. Разом з цим саме умовно засуджені неповнолітні частіше знову скоюють злочини, вже більш тяжкі порівняно з першим, і врешті-решт потрапляють за ґрати. Основна причина цього полягає в тому, що після вироку суду вони повертаються в те ж саме соціальне середовище, яке й призвело їх до злочину. В їх житті фактично нічого не міняється. Відомо, що існують спеціальні служби, які зобов'язані організовувати процес ресоціалізації умовно засуджених неповнолітніх. Це кримінально-виконавча інспекція, соціальні служби для

дітей, сім'ї та молоді, освітні й виховні заклади тощо. Проте ефективність роботи відповідних установ на сьогодні залишається ще недостатньою.

Наші дослідження [1] показали, що існують як соціальні, так і психологічні причини низької ефективності ресоціалізації умовно засуджених неповнолітніх, а отже, й виникнення рецидиву їх злочинності. Вирішення проблеми рецидиву умовно засуджених неповнолітніх та їх успішної ресоціалізації передбачає роботу принаймні в трьох напрямках.

1) Необхідність забезпечення громадського порядку і суспільної безпеки, захисту потенційних жертв правопорушень, які скоюються неповнолітніми правопорушниками. Важливо пам'ятати про ефективний баланс, при якому інтереси правопорушника не ставляться вище за інтереси жертви. В цьому аспекті корисною є ідея відновного правосуддя, заснована на принципі активного залучення всіх сторін конфлікту в його розв'язання. Тільки таким чином можливо, з одного боку, уникнути наслідків соціальної напруги і незадоволення діями влади, а з іншого боку – підвищити можливість більш відповідального ставлення правопорушника до скоєного, дати йому можливість брати участь в усуненні наслідків власної антисуспільної поведінки. Необхідний баланс, за якого відновне правосуддя заміщує традиційне кримінальне правосуддя. Тоді відбудеться зсув від розгляду злочину як такого, що спрямовано проти суспільства в цілому, що сприймається як держава, до такого, яке порушує права і обов'язки окремих конкретних людей. Зважаючи на те, що наші громадяни часто налаштовані критично щодо влади, яка уособлює державу, цей момент особливо значущий. Відомо, що у суспільній свідомості ще наявні хибні уявлення про те, що вкрасти у конкретної людини – це гріх, а у держави в цілому – це уміння жити.

2) Необхідність в тому, щоб кожний, хто скоїв правопорушення, поніс за це покарання; саме невідворотність, а не суворість покарання, має бути основним принципом правопорядку в суспільстві.

3) Турбота про те, щоб кожний неповнолітній, який скоїв злочин, мав можливість отримати індивідуалізований вплив, необхідний саме йому для того, щоб запобігти (ряд дослідників вживають словосполучення "знижити ймовірність") можливості скоєння нових правопорушень. Поведінка, що не відповідає загальним соціальним нормам і цінностям, у багатьох випадках пов'язана з процесом дорослішання і зростання, і по мірі дорослішання поведінка більшості осіб змінюється на краще без втручання правоохоронних органів.

Важливо з самого початку працювати з неповнолітнім на основі його індивідуально-психологічних потреб, особливостей його життєвої ситуації.

Як приклад можна навести дві системи, що використовуються в США.

Перша – система супроводу, яка орієнтована на аналіз індивідуальних ризиків і потреб (система усунення негативного). Ця система шукає проблемні риси підлітка і намагається їх усунути за допомогою контролю з боку професіоналів (співробітників кримінально-виконавчої системи).

Друга – всеохоплююча система, заснована на зміцненні позитивних характеристик неповнолітнього правопорушника (система позитивного впливу). Система налаштовується на позитивні моменти і підсилює їх при активній взаємодії так званих непрофесіоналів (із зовнішнього відносно до системи виконання покарань середовища) і самого підлітка.

Хоча зазначені підходи є різними, проте успіх кожного з них безпосередньо залежить від того, наскільки правильно визначено психологічний портрет неповнолітнього з самого початку виконання покарання.

Урахування психологічних особливостей (психологічний портрет) неповнолітніх правопорушників буде найбільш ефективним, якщо спиратися на типологію соціально деза-

даптованої поведінки [2].

У загальній групі неповнолітніх із соціально дезадаптованою поведінкою потрібно виокремити групи дітей, що є справді важковиховуваними, та дітей, негативні поведінкові прояви яких викликані двома іншими елементами виховного процесу – самим вихователем і характером взаємодії вихователя й вихованця.

У педагогічно занедбаних дітей вміння долати труднощі, довільна поведінка, навички спілкування, моральні норми й установки або відсутні, або нерозвинені, або викривлені. Тому вже перші невдачі, викликаючи негативні емоційні переживання, каналізуються в агресію, фіксуються як образа, несправедливість. Погані оцінки, зауваження ведуть до порушення стосунків з учителькою, до викривлення взаємодії вихователя та вихованця. Це може підсилюватися впливом батьків (у разі потураючої гіперпротекції), коли вони в усьому виправдовують свою дитину та звинувачують педагогів. У підлітковому віці впевненість у несправедливості вимогливого вчителя, генералізуючись, може поширюватися на всіх учителів, на школу загалом. Постійні невдачі в навчанні в подальшому формують у педагогічно занедбаній дитини уникаючу мотивацію, невпевненість у собі, низький рівень самоповаги.

У спілкуванні з однокласниками така дитина найчастіше також не знаходить задоволення. Засвоївши негативні стереотипи стосунків у батьківській сім'ї (агресію, відсутність емпатії, довіря, взаємоповаги, емоційної підтримки, почуття захищеності тощо), учень неусвідомлено переносить їх на спілкування з ровесниками. У разі потураючої гіперпротекції негативні стереотипи стосунків є наслідком егоїстичних настановлень дитини, її впевненості в тому, що їй все дозволено. Це призводить до незрозуміння з боку однолітків, вони бояться й цураються таких дітей або перетворюють їх на об'єкт нехтування та глузування.

Особистісні особливості підлітків, що належать до педагогічно занедбаних, вирізняються саме несформованістю, незрілістю особистості, що пояснюється відсутністю правильного педагогічного керівництва, належної організації життєвого простору або недостатністю уваги, любові й підтримки з боку значущих дорослих, насамперед батьків. Однак значних викривлень у формуванні особистості, які б стали негативними особистісними новоутвореннями, у таких учнів ще не відмічається. Їхня негативна поведінка поки що суто реактивна; вони здатні усвідомлювати свої проблеми й часто самі намагаються змінити себе, підсвідомо знаходячи зовнішні стимули та форми організації своєї поведінки.

За біологічно зумовленої соціальної дезадаптації опірність педагогічним впливам пов'язана з відхиленнями в психофізичному розвитку. Виникнення біологічно зумовленої соціальної дезадаптації не можна однозначно пов'язати з неправильним типом сімейного виховання; першопричина тут криється в особливостях функціонування психіки, притаманних самій дитині від народження, або таких, що виникли внаслідок ушкоджень. Хибні типи виховання призводять до поглиблення відхилен у функціонуванні психіки дитини. Більше того, залежно від різновиду біологічно зумовленої соціальної дезадаптації (психічний недорозвиток, ушкоджений психічний розвиток, невротичний розвиток чи акцентуації характеру) навіть правильні педагогічні дії в одному випадку можуть бути сприятливими, коригуючими розвиток дитини, а в іншому – згубними, такими, що посилюють відхилення в розвитку особистості, оскільки дорослі не зважають на тип порушень.

Ситуативна соціальна дезадаптація, спричинена невмілими виховними діями вчителів або батьків, проявляється в опорі їх впливу, що розцінюється дорослими як важковиховуваність.

Зважаючи на те, що значна кількість конфліктів та інших форм соціально дезадаптованої поведінки підлітків можуть бути спровоковані самими дорослими, підлі-

тків, яким властива така поведінка, не можна назвати важковиховуваними. Оскільки їхні негативні прояви не пов'язані з відхиленнями в розвитку особистості, а викликані незалежними від них причинами, для коригування поведінки таких дітей не варто застосовувати будь-які засоби впливу. Навпаки, у цьому разі саме дорослий мусить переглянути свою поведінку.

Наприклад, у підлітковому віці опір учня педагогічним впливам може бути зумовлений віковими особливостями дитини, коли вчитель ставиться до неї як до молодшого школяра. Якщо дорослі намагаються жорстко регламентувати поведінку підлітка, вимагаючи колишнього послууху, якщо стиль звертання вихователя авторитарний, то конфлікти будуть неминучими. Не отримуючи конструктивного вирішення, конфлікти призводять до відчуження підлітка, до його впевненості в тому, що дорослий не може й не хоче його зрозуміти. На основі цього виникає вже свідоме неприйняття вимог, оцінок, суджень вихователя, через що він може взагалі втратити можливість впливати на підлітка. Реакції протесту, негативізму закріплюються, нагромаджується досвід негативної поведінки, внаслідок чого молода людина, що вже подорослішала, часто продовжує поводитися відповідно до прийнятої раніше ролі "важкого підлітка".

Особистісно зумовлена соціальна дезадаптація є найскладнішим різновидом девіантної поведінки щодо встановлення контакту й подальшої роботи з підлітком. Цей тип соціально дезадаптованої поведінки пов'язаний зі стійкими негативними особистісними утвореннями та викривленнями у функціонуванні основних сфер особистості, тому він здебільшого виникає уже в підлітковому віці, а в молодших дітей практично не спостерігається.

Тип опору педагогічним впливам з боку підлітків з особистісно зумовленою дезадаптацією належить до власне важковиховуваності, оскільки причина тут справді криється в особистості самого підлітка, а не пов'язана із відхиленнями в розвитку вищих психічних функцій. Соціально дезадаптована поведінка таких підлітків спричинюється негативними особистісними утвореннями, що, як ми вже знаємо, спотворюють інформацію, що надходить до індивіда. Особистісно зумовлена соціальна дезадаптація виникає і тоді, коли основні складові особистості зазнали викривлень через несприятливі обставини життя та виховання. Наприклад, викривлення мотиваційної сфери (уникаюча мотивація, несформованість функції прогнозу та цілепокладання тощо), самосвідомості (неадекватна самооцінка, відсутність навичок рефлексії тощо), про що докладно йшлося вище.

Виникає цей тип важковиховуваності найчастіше внаслідок виховання за типом потураючої гіперпротекції, альтернуючого виховання, неконгруентності поведінки дорослих. Крім того, особистісно зумовлена соціальна дезадаптація може бути реакцією на первинний дефект, тобто ускладненням біологічно зумовленої соціальної дезадаптації, педагогічної занедбаності і ускладненням ситуативного типу дезадаптованої поведінки.

Подальше поглиблення соціальної дезадаптації виявляється у виникненні деліквентної поведінки, тобто у здійсненні підлітками дрібних правопорушень, за які їх досить рідко притягають до відповідальності. Потім цей перехідний період (зазвичай за умови постійності негативних факторів і відсутності позитивних соціальних впливів) завершується входженням підлітка до злочинного угруповання та кримінальною діяльністю. Можливий також і інший варіант подальшої соціальної дезадаптації – виникнення адиктивної поведінки.

Розглянемо детальніше, як відбувається перехід від соціальної дезадаптації до кримінальної та адиктивної поведінки. Як уже зазначалося, на цьому шляху часто лежить етап деліквентної поведінки. Суть цього періоду полягає в тому, що підліток ніби шукає "межі допустимого" у своїх діях. Узагалі цей пошук меж допустимо-

го притаманний усім підліткам, але для більшості з них така поведінка в умовах правильного виховання обмежується моральними вимогами, заборонами батьків і вчителів. Для педагогічно занедбаних підлітків ці межі розширюються до статей Кримінального кодексу. Оскільки виховання в умовах гіпопротекції не передбачає санкцій з боку батьків за дрібні правопорушення (а правоохоронні органи такими "дрібницями" теж не опікуються), підліток, відчувачи безкарність, усе більше звикає до думки про допустимість протиправних дій.

Вивчаючи таку форму поведінки важковиховуваних підлітків, як "пошук меж дозволеного", можна виявити засоби захисту, якими користуються соціально дезадаптовані підлітки для зняття напруження, що завжди виникає в людини при виході із зони нормативної поведінки. Таке напруження є перепорою для виходу за межі дозволеного та перешкодою в реалізації аморальних дій. Спостерігаються два типи захисту від цього гальмуючого впливу. Якщо моральна (чи правова) норма, яку збирається переступити підліток, визнається ним, тобто є значущою, то нейтралізуються насамперед такі внутрішні етичні структури, як совість і каяття. Для цього залучаються своєрідні засоби придушення докорів сумління й каяття, які виступають у ролі захисних механізмів, що блокують ці внутрішні впливи.

Спеціальні запитання, внесені в схему опитування неповнолітніх правопорушників, показали, що у важковиховуваних є власна система виправдання вчинків. Передусім це типове уявлення про те, що є такі люди, яким багато що дозволено: "Правила існують лише для пересічних людей". Другий тип захисту спрямований на знецінення, ігнорування самих соціальних норм. У цьому випадку підлітки виступають проти всіх норм моралі та права взагалі. Як механізм такого захисту в них вмикається смисловий бар'єр, у результаті чого до підлітка ніби "не доходить" все те, що для нього неприємне, хоч він і розуміє, що його поведінка все ж пов'язана (прямо чи опосередковано) з протиправними діями.

Прикладом вияву психологічного захисту може стати ставлення самої людини до соціальних норм. Наприклад, щоб звільнитися від моральних вимог і виправдати себе, вона може "нейтралізувати" дію соціально схвалюваних норм поведінки таким чином: посилатися на вищі поняття (дружбу, відданість групі), заради яких можна й поступитися загальноприйнятими, але знеособленими нормами; заперечувати наявність жертви, мовляв, та людина сама винна у своїх нещастьях, вона сама наражалася на це; заперечувати власну відповідальність; виправдовувати свою поведінку девіантністю жертви або провокацією з її боку; заперечувати шкідливість власної поведінки для конкретних людей, визнаючи лише шкоду для держави й одразу виправдовуючи себе тим, що держава нам усім винна ще більше.

Ю. Клейберг [3] на прикладі підліткової девіантності розкриває девіантну поведінку через ставлення людини до культурних норм. У цьому разі девіантна поведінка виступає як специфічний спосіб зміни соціальних норм й очікувань через демонстрацію власного ціннісного ставлення до них. Для цього використовуються особливі прийоми: сленг, символіка, мода, манера, вчинок тощо. Девіантні дії підлітків виступають як засіб досягнення саме цієї мети і, отже, як самоствердження через протест проти існуючих соціальних норм.

Крім індивідуального підходу, що спирається на наведену вище типологію, важливою складовою процесу ресоціалізації є продуктивна діяльність неповнолітніх засуджених. Відомо, що для нормального формування особистості необхідно, щоб людина знайшла для себе сферу самореалізації, тобто таку соціально корисну діяльність, результат якої потрібні і суспільству, і самій людині. Тому необхідно забезпечити залучення неповнолітніх до виробничих стосунків, пов'язаних з реальним товарним виробництвом, створенням реальних (у тому числі матеріаль-

них) цінностей. Це є необхідною умовою виховного впливу праці, оскільки людина має бачити результати своєї праці, усвідомлювати свою корисність для суспільства.

Наступною складовою процесу ресоціалізації умовно засуджених підлітків є створення й організація програм соціального супроводу, особливо для тих, кому притаманні відхилення в розвитку особистості.

Важливу роль відіграє склад команди соціального супроводу. До неї входить щонайменше особа, яка відповідає за соціальний супровід конкретного підлітка, сам підліток, один або кілька членів його сім'ї, представник навчального закладу (школа, ПТУ, коледж тощо), який найбільш безпосередньо взаємодіє з підлітком, представники служб громади і представники служб контролю за умовно засудженими. Чим ближче неповнолітній до моменту звільнення, тим менше стає вплив державних інституцій і зростає вплив громадських організацій.

Велике позитивне значення має участь у роботі неспеціалістів. Міжнародні стандарти орієнтовані на ідею участі громади в процесі виховання і повернення підлітка до суспільства. При цьому йдеться не тільки про виконання функцій суспільного контролю (хоча вона і є важливою), а про участь громадських організацій в роботі установ і органів виконання покарань; сприяння і участь у виправленні засуджених; контроль за діяльністю органів, що виконують покарання. Беручи до уваги центральні принципи соціального супроводу, соціальної адаптації, очевидно є центральна роль громадських організацій в роботі з неповнолітніми правопорушниками. Неформальна підтримка громади має таке саме, якщо не більш важливе, значення, що й участь офіційних органів.

Одним з принципових положень міжнародних документів з питань роботи з неповнолітніми засудженими є рекомендація щодо залучення громадськості до роботи з неповнолітніми, починаючи з моменту визначення для неповнолітнього міри покарання, його супроводу під час відбування умовного покарання і до завершення строку судового припису.

Застосування соціального супроводу дасть можливість залучити умовно засуджених неповнолітніх до роботи, спрямованої на корекцію їх особистості, зокрема до участі у тренінгових й освітніх програмах. Наприклад, за досвідом Росії, розробляються і апробуються навчальні програми для засуджених підлітків, орієнтовані на проведення у формі групової психокорекційної роботи. Розглянемо кілька зразків [4].

1. "Тренінг розвитку соціальних навичок" включає в себе відпрацювання різних способів привітання, відмови у проханні, звернення з проханням, висловлення вдячності, вибачення. Хоча ці навички дуже прості, але підліткам доводиться докласти багато зусиль, щоб подолати стереотипи поведінки, які склалися в результаті їх негативного життєвого досвіду.

Крім того, у ході даного тренінгу вихованцям належить задуматися і знайти відповіді на багато питань, зокрема:

- Коли людина є впевненою у собі? Як це зрозуміти зі сторони?
- Кому я винен у житті і хто винен мені?
- У яких випадках ви знали, що слід вибачитися, але не робили цього? Що вам заважало?
- Чому нам так важко звернутися до людини з проханням?

Іноколи пошук відповіді може перетворитися в дискусію. Буває, що тренінгове заняття одразу дає результат (зазвичай це відбувається у згуртованій групі, де всі вихованці зацікавлені тренінгом).

Відгуки за підсумками цього тренінгу свідчать: "Коли я вирішив піти на заняття, я очікував труднощів і хвилювання. Після цих занять я став менше хвилюватися... Якби я не ходив на заняття, то я б багато пропустив корисного у житті... Тепер я вмію те, чого раніше не міг вирішити або сказати... Я став розуміти, що в будь-якій ситуації можна спокійно розібратися без свар і приниження... Я для себе

дуже багато взяв і застосував ці уроки на практиці... Виявляється, у житті можна жити простіше... Мені хотілося б, щоб і інші пацани займалися на цих заняттях".

2. Тренінг з працевлаштування" включає інформаційну частину, теми для роздумів, а також дає змогу підліткам навчитися:

- реально оцінювати, яка робота буде їм доступною в перший період життя після звільнення;
- звертатися до знайомих, друзів, сусідів з проханням допомогти в пошуку роботи;
- говорити з роботодавцем по телефону або особисто;
- складати своє резюме, оголошення про пошук роботи тощо.

Найбільших ускладнень підлітки зазнають, коли їм пропонується поговорити з потенційним роботодавцем по телефону. Приклади завдань:

- Зателефонуйте по об'яві в газеті: "Водій-далекобійник шукає напарника. Досвід роботи. Телефон... Запитати Сергія". Досвіду роботи у вас немає, але є права водія.
- Ви маєте професію столяра. Зателефонуйте до приватного меблевого підприємства на замовлення.
- Ви телефонуйте на підприємство, щоб влаштуватися муляром. Вам відомо, що вакансія за цією спеціальністю є. Ви знаєте телефон приймача і прізвище директора – Іванов.

- Ви телефонуйте за об'явою: "Приватному підприємству на тимчасову роботу потрібні вантажники".

Відсутність необхідного досвіду, неможливість бачити обличчя співрозмовника і його невербальну реакцію на слова, прискіплива увага інших учасників групи роблять це завдання складним, але в той самий час воно і найбільш запам'ятовується. З кожною вдалою спробою наростає інтерес, вправа викликає сміх, суперечки, потребу зробити ще кілька спроб.

3. "Тренінг профілактики алкогольної залежності" дозволяє вихованцям побачити, зрозуміти, відчути, чому і як людина стає алкоголіком; дізнатися, якими способами можна подолати цю хворобу. Підлітки спільно шукають відповіді на питання, наприклад:

- За якими ознаками ви розумієте, що людина зловживає алкоголем?
- Що цікавить таку людину? Які відчуття вона викликає?
- Алкоголізм – це звичка чи хвороба?
- Чого ви хочете досягнути у своєму житті? Досягненню яких цілей допоможе вживання алкоголю?
- Як допомогти людині, яка страждає на алкоголізм?

Особливе враження на підлітків справляють такі прийоми.

Інформаційний блок "Стадії алкоголізму та їх ознаки" мимовільно вимушують вихованців "приміряти" їх на себе, відчути полегшення ("Я ще не алкоголік!") або напоти, страх ("Невже ж? Не може бути!"). Підліткам пропонується протягом кількох хвилин, дуже ретельно і наполегливо, як би не опиралася свідомість, уявити себе алкоголіком. Після подиву, сміху, певних зусиль, задумливості на обличчях більшості підлітків з'являється вираз огиди, брідливості і навіть переляку.

Рольова гра, у якій учасники згідно з отриманими ролями (лікар-нарколог, представник міліції, п'яниця, його товариш по чарці, зовсім непитуща людина, виробник горілчастих виробів і т.п.) виступають на захист алкоголю або проти нього.

Кульмінацією у рольовій грі є монолог психолога у ролі семилітньої доньки гіркої п'яниці, в якому звучить любов дитини до свого батька, потреба в спілкуванні з батьком для вирішення щоденних дитячих проблем і жаль з приводу того, що тато рідко буває вдома, оскільки йому "немає коли". Очевидно, близькість ситуації (багато вихованців росли в алкогольних сім'ях), а також погляд на себе в якості майбутнього батька вимушує вихованців по-новому

подивитися на власне зловживання спиртним, часто знаючи при цьому сильні емоції, іноді – аж до сліз.

Звісно, не можна сказати, що після кількох занять у вихованців виникає стійка відраза до алкоголю. Але тим не менш, підлітки отримують можливість подивитися на цю проблему з різних сторін, а не лише з точки зору свого власного досвіду і спираючись на думку однолітків чи асоціальних дорослих.

Ті підлітки, які займаються протягом досить тривалого часу, проходять не одну, а кілька програм, і надають про них такі відгуки:

"З кожного заняття я взяв собі на замітку найголовніше, тобто чого я не знав або не міг. Оскільки наша група знаходиться в колонії, то я хотів би, щоб увесь загін був розділений на такі групи, і всі встигали займатися. На цих заняттях людина може показати себе, хто вона і що собою являє". "Мені було цікаво. Усі заняття були пізнавальними, повчальними. Під час їх проведення мені було затишно, спокійно і радісно на душі. Я знаю, що витратив час не даремно, а з користю для себе, для свого майбутнього і подальшого життя. Я зрозумів, що психолог – це чудова професія і потрібна, дуже потрібна... адже не кожний займається тим, чим ви". "Коли я йду з роботи і знаю, що сьогодні заняття будуть, у мене настрій стає радісним".

Варто зазначити, що дані програми розроблялися для конкретних тренінгових груп за запитами самих вихованців. Значна увага приділялася тому, які проблеми були в підлітків до засудження, їх побоюванням повернутися до них знову (звідси – "Тренінг профілактики алкоголізму"), а також що саме вони вважають потрібним знати і уміти, щоб знову не скоїти злочину. Крім того, ураховувалась і кількість учасників у групі, і стосунки, що між ними склалися, і їх інтелектуальні та характерологічні особливості.

Аналіз ефективності групової роботи здійснювався через оцінку змін у поведінці, а також у внутрішньому світі. Інформація стосовно змін у поведінці була отримана через опитування соціальних працівників, які здійснювали соціальний супровід, а зміни, що суб'єктивно переживаються учасниками, з'ясовувалися шляхом їх письмового опитування.

Отже, узагальнюючи зазначене вище, можна зробити висновок, що реформування процесу ресоціалізації неповнолітніх умовно засуджених і взагалі соціальна переорієнтація системи кримінальних покарань вимагає від Державної пенітенціарної служби України нових кардинальних змін у системі роботи з неповнолітніми правопорушниками, які засуджені до альтернативних покарань. Організаційні умови функціонування Державної кримінально-виконавчої служби поки що не дають змогу забезпечити розвиток і комплексне впровадження нових прогресивних форм альтернативного покарання, диференційованих освітніх, виховних і соціальних програм, створенню ефективної системи реабілітації таких неповнолітніх.

Таким чином, зміни в організації процесу ресоціалізації неповнолітніх умовно засуджених повинні передбачати перегляд існуючих методик навчально-виховної та соціально-реабілітаційної роботи з ними, глибокий аналіз та зміни всього спектру умов (економічних, правових, педагогічних, соціальних, моральних, організаційних тощо) і відносин між суб'єктами цієї сфери суспільного життя. Нагальними завданнями є:

- розроблення науково обґрунтованих рекомендацій щодо нових теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, що відповідають меті якнайкращого забезпечення інтересів підлітків, які перебувають у конфлікті з законом;
- використання найкращого світового наукового і практичного досвіду у цій галузі, спираючись на вітчизняні наукові досягнення.

1. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічні аспекти проблеми гуманізації судочинства та кримінально-виконавчої системи / Н. Ю. Максимова. – К.: ЗАТ "ВІПОЛ", 2005. – 106 с. 2. Максимова Н. Ю. Основи психології девіантної поведінки: Підручник / Н. Ю. Максимова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2008. – 439 с. 3. Клейберг Ю. А. Психологія девіантного поведінки: Учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М., 2001. 4. Прокопенко О. П. Психологическая подготовка к освобождению в Абаканской ВК / О. П. Прокопенко // Материалы Международной научно-практической конференции "Актуальные проблемы деятельности воспитательных колоний ФСИН России. Часть 2. Организация психологической работы с несовершеннолетними осужденными". – М., 2008. – С. 88-92.

Надійшла до редколегії 10.11.11

НАШІ ЮВІЛЯРИ



Редакційна колегія "Вісника Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Серія "Психологія. Педагогіка. Соціальна робота")", приєднуючись до поздоровлень адміністрації, педагогічного колективу і студентів факультету психології, щиро вітає заступника відповідального редактора збірника, доктора психологічних наук, професора, завідувачку кафедри психології розвитку Власову Олену Іванівну з 50-річчям.

Бажаємо ювілярці міцного психологічного здоров'я, широти задумів, нескінченності творчих ідей та натхнення в роботі на благо розвитку української психологічної науки, вітчизняної університетської освіти та психолого-педагогічної практики.

Наукове видання



ВІСНИК

КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПСИХОЛОГІЯ. ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 3

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.



Формат 60x84^{1/8}. Ум. друк. арк. 10,0. Наклад 300. Зам. № 212-5982.
Гарнітура Times. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № П1.
Підписано до друку 06.03.12

Видавець і виготовлювач – Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43
☎ (38044) 239 3222; (38044) 239 3172; тел./факс (38044) 239 3128
e-mail: vpc@univ.kiev.ua
<http://vpc.univ.kiev.ua>
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02