



ВІСНИК

Дніпропетровського національного університету

Науковий журнал

Заснований 1993

№ 9/1

Том 20

2012

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

акад. Академії наук ВШ України, д-р фіз.-мат. наук, проф. **М. В. Поляков** (голова редакційної ради); акад. Академії наук ВШ України, д-р техн. наук, проф. **М. М. Дронь** (заст. голови); д-р фіз.-мат. наук, проф. **О. О. Кочубей**; д-р хім. наук, проф. **В. Ф. Варгалюк**; чл.-кор. НАПН України, д-р філос. наук, проф. **П. І. Гнатенко**; д-р фіз.-мат. наук, проф. **О. Г. Гоман**; д-р філол. наук, проф. **В. Д. Демченко**; д-р техн. наук, проф. **А. П. Дзюба**; д-р пед. наук, проф. **Л. І. Зеленська**; чл.-кор. НАН України, д-р фіз.-мат. наук, проф. **В. П. Моторний**; чл.-кор. НАПН України, д-р психол. наук, проф. **Е. Л. Носенко**; д-р філос. наук, проф. **В. О. Панфілов**; д-р біол. наук, проф. **О. Є. Пахомов**; д-р іст. наук, проф. **С. І. Світленко**; акад. Академії наук ВШ України, д-р фіз.-мат. наук, проф. **В. В. Скалозуб**; д-р філол. наук, проф. **Т. С. Пристайко**; чл.-кор. НАН України, д-р біол. наук, проф. **А. П. Травлєєв**; д-р біол. наук, проф. **С. В. Чернишенко**; д-р техн. наук, проф. **Ю. Д. Шептун**.

Серія:

**ПЕДАГОГІКА
І ПСИХОЛОГІЯ**

Випуск 18

Дніпропетровськ
Видавництво
Дніпропетровського
національного університету

УДК 159.9+37
ББК 74Я5+88Я5
Д54

*Друкується за рішенням вченої ради
Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара*

Викладено результати досліджень актуальних проблем психології, які стосуються загальних змін предмету психологічних досліджень, що відбиваються, зокрема, у вивченні особливостей функціонування цілісної особистості, у визначенні ролі позитивних цінностей у детермінації психологічного благополуччя людини, з'ясування шляхів підвищення ефективності психодіагностичної, корекційної, педагогічної діяльності психологів.

Для наукових співробітників, викладачів вищих навчальних закладів, аспірантів, слухачів ФПК, студентів гуманітарних факультетів.

Изложено результаты исследований актуальных проблем психологии, которые касаются общих изменений предмета психологических исследований, которые проявляются, в частности, в изучении особенностей функционирования целостной личности, в определении роли позитивных ценностей в детерминации психологического благополучия человека, в определении путей повышения эффективности психодиагностической, коррекционной и педагогической деятельности психологов.

Для научных сотрудников, преподавателей высших учебных заведений, аспирантов, слушателей ФПК, студентов гуманитарных факультетов.

Редакційна колегія:

д-р психол. наук, проф., чл.-кор. НАПН України **Е. Л. Носенко** (відп. ред.), д-р психол. наук, проф. **І. Ф. Аршава**, д-р психол. наук, доц. **І. Г. Батраченко**, д-р психол. наук, проф. **О. Ф. Іванова**, д-р психол. наук, проф. **Н. Ф. Шевченко**, д-р мед. наук, проф. **Т. В. Єрошкіна**, канд. психол. наук, доц. **Н. В. Грисенко** (відп. секр.).

УДК 159.923

І. Ф. Аршава, Д. В. Носенко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ І ЙОГО ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ОСОБИСТІСНІ КОРЕЛЯТИ

Наведено теоретичні і емпіричні дані, що свідчать про наявність закономірного зв'язку між суб'єктивним благополуччям і рисами особистості та її позитивними цінностями і відповідними властивостями характеру. Оскільки останні пов'язані із суб'єктивним благополуччям більш щільно і актуально усвідомлюються, ставиться питання про можливість цілеспрямованого формування суб'єктивного благополуччя.

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, особистісні риси, позитивні цінності, цілеспрямоване формування.

Рассмотрены теоретические и эмпирические данные, которые свидетельствуют о существовании закономерной связи между субъективным благополучием и чертами личности, позитивными ценностями и соответствующими им свойствами характера. Поскольку последние связаны с субъективным благополучием более тесно и актуально осознаются, ставится вопрос о возможности целенаправленного формирования субъективного благополучия.

Ключевые слова: субъективное благополучие, черты личности, позитивные ценности, целенаправленное формирование.

The paper present theoretical and empirical data which suggest lawful relationship between subjective well-being and personality traits, positive values and corresponding character strengths. Since the latter we related to subjective well-being more closely and are consciously reflected, the possibility of forming the subjective well-being is substantiated.

Key words: subjective well-being, personality traits, positive values, character strengths, purposeful development.

Вступ. Суб'єктивне благополуччя (СБ), яке визначається сучасними дослідниками у галузі психології особистості як позитивне когнітивно-оцінювальне ставлення людини до світу у цілому, до себе як суб'єкта життєдіяльності та до інших як партнерів по спілкуванню і взаємодії, та переживання на цій підставі почуття задоволення собою [14], має два виміри: когнітивно-рефлексивний і емоційний. Воно характеризується в аспекті першого виміру почуттям *задоволення життям*, а в аспекті другого – переважанням у досвіді життєдіяльності людини *позитивних емоцій* над негативними.

Сучасні позитивні психологи навіть запропонували *критеріальне* оцінювання ступеня переважання позитивних емоцій над негативними: коли співвідношення позитивних емоцій над негативними перевищує 2,9, вважається, що людина досягла рівня автентичного щастя [3].

Важливість забезпечення почуття людиною суб'єктивного благополуччя важко переоцінити: воно зумовлює не тільки психологічне здоров'я людини, а й її життєстійкість за умов нестабільності на зламних етапах соціально-економічного розвитку суспільства, появи ускладнень та перешкод на шляху досягнення життєвих цілей, стимулює готовність до самореалізації, досягнення успіхів.

Постановка проблеми. Наявність у концептуальній базі феномена суб'єктивного благополуччя когнітивно-рефлексивних і емоційних компонентів і його

постульована дослідниками цінність для забезпечення особистісної самореалізації людини [6] зумовлює інтерес дослідників до вивчення різномірних як індивідуально-психологічних, так і особистісних корелятивів суб'єктивного благополуччя з метою визначення їх можливого диференційованого психологічного впливу на підвищення рівня цього почуття [5].

Можна очікувати, що більш вагомий внесок у забезпечення суб'єктивного благополуччя спричиняють рефлексивно усвідомлені психологічні явища, зокрема цінності, у порівнянні із стійкими рисами особистості, регулюючий внесок яких у поведінку людини усвідомлюється нею у меншій мірі.

Стан дослідження зв'язку суб'єктивного благополуччя з індивідуально-психологічними властивостями особистості та іншими психологічними феноменами. Властивості особистості зазвичай розглядаються в літературі з проблеми у складі найбільш значущих вірогідних передумов суб'єктивного благополуччя [14]. У термінах рис Великої п'ятірки МакКрає і Коста [10] продемонстрували, що, чим вище рівень екстраверсії людини і нижче рівень нейротизму (протилежного полюсу емоційної стійкості), тим вище рівень суб'єктивного благополуччя. У зазначеному вище дослідженні вони також запропонували модель, у якій емоційний компонент суб'єктивного благополуччя (позитивні емоції) співвідносяться з екстраверсією, а негативні – з нейротизмом. De Neve and Cooper [4] емпірично підтвердили результати дослідження МакКрає і Коста, зокрема стосовно того, що екстраверсія і нейротизм є також і найбільш вагомими детермінантами задоволення життям. Пізніше інші виміри п'яти глобальних факторів особистості теж виявилися пов'язаними із суб'єктивним благополуччям, що довело обмеженість традиційного підходу, згідно з яким детермінантами суб'єктивного благополуччя вважались генетичні фактори, особливо низькі рівні нейротизму і тривожності. МакКрає і Коста довели [11], що фактор доброзичливості приводить до позитивного функціонування у контекстах соціальної взаємодії, а фактор сумлінності підсилює вірогідність індивідуальних досягнень. У протилежність цьому відкритість новому досвіду, за даними тих же дослідників, не пов'язана з психологічним благополуччям, що автори розглянутої вище моделі пов'язують з тим, що завдяки цій властивості людина виявляється сенситивною як до позитивних, так і до негативних емоцій [4].

У дослідженні Siedlecki et al. [8] було встановлено, що у порівнянні з демографічними і контекстуальними змінними на суб'єктивне благополуччя значно більшою мірою впливають показники загального інтелекту, оскільки більш високі рівні когнітивного функціонування надають суб'єктові можливість бути більшою мірою залученим до життя, що, у свою чергу, може приводити до більш високого рівня задоволення собою. Поглиблюючи дослідження механізмів зв'язку між рівнем інтелекту і суб'єктивним благополуччям, зазначені вище автори [8] довели, що хоча вплив «плинного» інтелекту на почуття задоволення життям знижується в осіб старечого віку (60–94 р.), інтелект залишається важливою детермінантою задоволення життям у молодому (18–39 р.) та у середньому (40–59 р.) віці.

Дослідники Diener, Suh, Lucas and Smith [14] запропонували модель «цінності – як модератор» емоційно-оцінювального ставлення людини до світу, згідно з якою вони повідомили, що на показники суб'єктивного благополуччя більшою мірою впливають у студентських вибірках показники задоволення оцінками їхніх знань за наявності високого рівня мотивації досягнень, у той час як при низькому рівні мотивації досягнень бали оцінки знань не впливають на суб'єктивне благополуччя.

У відповідності з розглянутими вище даними ми висунули низку гіпотез у дослідженні, результати якого аналізуються у даній статті, щодо існування: а) закономірного *додатного* зв'язку між суб'єктивним благополуччям і *позитивними*

полюсами індивідуально-психологічних факторів Великої п'ятірки; б) закономірного *від'ємного* зв'язку між суб'єктивним благополуччям і показниками Темної Тріади Рис (макевіалізм, нарцисизм, психопатичні відхилення); в) *додатного* зв'язку між суб'єктивним благополуччям і самооцінкою; інтелектом, та показниками позитивних цінностей і так званих «сильних рис характеру», що формуються завдяки свідомому дотримувannya цих цінностей; г) більш вагомого впливу цінностей як актуально усвідомлених компонентів досвіду на забезпечення суб'єктивного благополуччя, ніж стійких особистісних рис.

Мета даного дослідження полягала в тому, щоб перевірити розглянуті вище гіпотези на різних вибірках молодих людей студентського віку (18–25 р.), представників різних культур (української – американської).

У дослідженні було поставлено такі три запитання.

1. Чи усі виміри індивідуально-психологічних властивостей роблять однаковий внесок у суб'єктивне благополуччя представників різних культур?

2. Чи є зв'язок особистісних властивостей (сильних рис характеру), що формуються під впливом позитивних цінностей із суб'єктивним благополуччям більш щільним, ніж зв'язок індивідуально-типологічних, зокрема генетично зумовлених (екстраверсія, нейротизм) властивостей?

3. Які особистісні властивості найбільшою мірою прогнозують зв'язок особистості із суб'єктивним благополуччям?

Метод

Досліджувані. Учасниками дослідження були:

1) 73 особи (25 чоловіків і 48 жінок) у віці від 19 до 22 років, середній вік – 20 – студенти американського університету Уейк Форест (третього і четвертого курсів), де у період проведення емпіричного дослідження навчалась одна з авторів даної статті. Усі студенти були зараховані на курс «Методи дослідження в психології 1». Участь в емпіричному дослідженні була складовою частиною їх роботи над курсом;

2) 96 осіб (88 жінок і 8 чоловіків) у віці від 19 до 22 років, студенти Дніпропетровського національного університету ім. Олеса Гончара соціально-гуманітарного профілю. Студенти були зараховані на вибірковий курс «Основи психології і психодіагностики». Участь у дослідженні була складовою частиною їх роботи над курсом.

Матеріал. Задоволення життям вимірювалось за допомогою шкали, розробленої для вимірювання глобального когнітивно-оцінювального ставлення суб'єкта до власного життя. Шкала складається з п'яти пунктів, які оцінюються за 7-бальною шкалою Лікерта (SWLS) [15]. В українських вибірках тест пред'являвся в російськомовній редакції [1]. Шкала позитивної і негативної афективності ПАНАС (Watson et al., 1988) – англomовна і російськомовна версії у відповідних вибірках [1].

Оцінка показника суб'єктивного благополуччя підраховувалась з використанням балів z -перетворення трьох змінних: (бали за Шкалою Задоволення життям_z + Позитивна афективність_z) – Негативна афективність_z.

Показники п'яти глобальних факторів особистості обчислювались в американській вибірці із застосуванням 10-пунктового особистісного опитувальника, розробленого Gosling, Rentfrow and Swan [7]. Опитувальник включає описання п'яти рис, які досліджувані мали оцінити за 7-бальною шкалою в аспекті міри придатності описань для характеристики властивостей їх особистості. В українських вибірках був застосований опитувальник МакКрає і Коста (в адаптації). Для самооцінки використовувалась шкала Розенберга (1965) як в американській, так і в українській вибірках.

В українській вибірці застосовувався також опитувальник «Цінності-у-дії»,

авторів С. Peterson and M. Seligman (2004) у прямому перекладі на українську мову, виконаному Е. Л. Носенко і Л. І. Байсарою, а також Шкали «психологічного благополуччя» С. D. Ryff (1989), адаптовані О. М. Знанецькою [13].

Процедура. Усі досліджувані заповнювали опитувальники в індивідуальному порядку у присутності помічників дослідників для з'ясування можливих запитань.

Результати. Кореляційні зв'язки між показниками факторів «Великої п'ятірки», суб'єктивного благополуччя, а також окремо для тесту «задоволення життям» і шкал позитивної афективності (ПА) та негативної афективності (НА) представлено для вибірки американських студентів у табл. 1.

Таблиця 1

Кореляції за показниками шкали суб'єктивного благополуччя (СБ), задоволення життям (ЗЖ), позитивної афективності (ПА) і негативної афективності (НА) з показниками п'яти факторів особистості у вибірці американських студентів

Фактори особистості	СБ	ЗЖ	ПА	НА
Екстраверсія	0,268*	0,112	0,441**	-0,067
Доброзичливість	0,326**	0,373**	0,093	-0,241*
Емоційна стійкість	0,502**	0,273*	0,308**	-0,508**
Сумлінність	0,245*	0,202	0,128	-0,202
Відкритість досвіду	0,210	0,014	0,438**	-0,003

Примітки: N = 73. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Як видно з табл. 1, в американській вибірці кореляції між п'яттю глобальними рисами особистості і показниками суб'єктивного благополуччя (СБ) виявились значущими для чотирьох з п'яти рис, причому найбільш щільний додатний зв'язок встановлено для *емоційної стійкості* ($r = 0,502$, при $p < 0,01$) і доброзичливості ($r = 0,326$, зв'язок значущий при $p < 0,01$). Екстраверсія і сумлінність корелюють із суб'єктивним благополуччям на рівні $p < 0,05$.

При обчислюванні зв'язку показників індивідуально-психологічних властивостей особистості з окремими *складовими* суб'єктивного благополуччя (тобто за когнітивно-оцінювальними емоційними ознаками встановлено, що найбільш інформативною індивідуально-психологічною ознакою для прогнозування суб'єктивного благополуччя залишається *емоційна стійкість*, яка значуще додатно корелює як із задоволенням життям, так і з позитивною афективністю, а також має достовірний від'ємний зв'язок з негативною афективністю.

Ознаки *екстраверсії* достовірно корелюють крім загального показника суб'єктивного благополуччя лише з позитивною афективністю і не корелюють із задоволенням життям. Цей результат не підтверджує даних попередніх досліджень відносно того, що генетичні фактори (екстраверсія, нейротизм) відіграють провідну роль у прогнозуванні суб'єктивного благополуччя.

Дані, отримані на українській вибірці, підтвердили виняткову роль емоційної стійкості у можливості прогнозування суб'єктивного благополуччя (табл. 2).

Як відмічалось, на українській вибірці були обчислені кореляційні зв'язки суб'єктивного благополуччя з показниками також і позитивних чеснот і «сильних» рис характеру, тобто феноменів, у дослідженні і функціонуванні яких проявляється рефлексійна свідомість.

У табл. 3 представлено кореляційні зв'язки суб'єктивного благополуччя із сильними властивостями характеру, що формуються під впливом позитивних цінностей.

Таблиця 2

**Кореляції показників суб'єктивного благополуччя (СБ),
задоволенням життям і самооцінки з глобальними рисами особистості**

Фактори особистості	Суб'єктивне благополуччя	Задоволення життям	Самооцінка
Екстраверсія	0,127	0,170	0,186
Доброзичливість	0,113	0,109	0,353**
Сумлінність	0,278*	0,171	0,207
Нейротизм	-0,591**	-0,242	-0,364**
Відкритість досвіду	0,27*	0,407**	0,089

Примітки: N = 96. * p < 0,05, ** p < 0,01.

Таблиця 3

**Кореляції суб'єктивного благополуччя (СБ),
позитивної (ПА) і негативної (НА) афективності, самооцінки,
психологічного благополуччя з позитивними цінностями**

Сильні риси характеру		Суб'єктивне благополуччя	ПАНАС		Самооцінка	Психологічне благополуччя
			ПА	НА		Загальний бал
1		2	3	4	5	6
Мудрість	Креативність	0,3652	0,5048	−0,1398	0,2389	0,4552
		p = ,000	p = ,000	p = ,174	p = ,019	p = ,000
	Любов до пізнання	0,3326	0,4953	−0,2358	0,2492	0,3759
		p = ,001	p = ,000	p = ,021	p = ,014	p = ,000
	Допитливість	0,5946	0,6508	−0,3234	0,3775	0,5839
		p = ,000	p = ,000	p = ,001	p = ,000	p = ,000
	Відкритість новому	0,3556	0,2644	−0,2399	0,342	0,4585
		p = ,000	p = ,009	p = ,019	p = ,001	p = ,000
Усвідомлення перспективи	0,3303	0,4862	−0,1755	0,2848	0,4867	
	p = ,001	p = ,000	p = ,087	p = ,005	p = ,000	
Сумарний показник	0,5043	0,6155	−0,2849	0,3799	0,601	
	p = ,000	p = ,000	p = ,005	p = ,000	p = ,000	
Сміливість	Хорообрість	0,2933	0,5151	−0,1552	0,1646	0,4756
		p = ,004	p = ,000	p = ,131	p = ,109	p = ,000
	Чесність	0,333	0,2665	−0,1937	0,235	0,489
		p = ,001	p = ,009	p = ,059	p = ,021	p = ,000
	Наполегливість	0,3792	0,4009	−0,1468	0,2521	0,4771
		p = ,000	p = ,000	p = ,154	p = ,013	p = ,000
	Ентузіазм	0,4836	0,6098	−0,1839	0,3243	0,5379
		p = ,000	p = ,000	p = ,073	p = ,001	p = ,000
Сумарний показник	0,4868	0,5823	−0,2191	0,3195	0,6423	
	p = ,000	p = ,000	p = ,032	p = ,002	p = ,000	
Гуманість	Соціальний інтелект	0,3419	0,4536	−0,2225	0,2801	0,5723
		p = ,001	p = ,000	p = ,029	p = ,006	p = ,000
	Доброзичливість	0,3143	0,4143	−0,1786	0,1178	0,3318
		p = ,002	p = ,000	p = ,082	p = ,253	p = ,001
	Любов	0,1329	0,1907	−0,0543	0,1548	0,3972
		p = ,197	p = ,063	p = ,599	p = ,132	p = ,000
Сумарний показник	0,3398	0,4551	−0,1964	0,229	0,5426	
p = ,001	p = ,000	p = ,055	p = ,025	p = ,000		

Закінчення табл. 3

Сильні риси характеру		Суб'єктивне благополуччя	ПАНАС		Самооцінка	Психологічне благополуччя
			ПА	НА		Загальний бал
1		2	3	4	5	6
Справедливість	Об'єктивність та справедливість	0,2953	0,3222	-0,1813	0,087	0,2885
		p = ,003	p = ,001	p = ,077	p = ,399	p = ,004
	Лідерство	0,4389	0,5265	-0,2118	0,2751	0,5023
		p = ,000	p = ,000	p = ,038	p = ,007	p = ,000
	Громадянськість	0,4323	0,411	-0,2768	0,2276	0,3551
		p = ,000	p = ,000	p = ,006	p = ,026	p = ,000
Сумарний показник	0,4359	0,4688	-0,2515	0,2199	0,4258	
	p = ,000	p = ,000	p = ,013	p = ,031	p = ,000	
Помірність	Здатність вибачати	0,3968	0,2678	-0,3394	0,0923	0,1943
		p = ,000	p = ,008	p = ,001	p = ,371	p = ,058
	Обачливість	0,3696	0,1442	-0,2827	0,2446	0,3506
		p = ,000	p = ,161	p = ,005	p = ,016	p = ,000
	Скромність	0,0457	-0,1321	-0,1431	-0,1686	-0,0573
		p = ,659	p = ,199	p = ,164	p = ,101	p = ,579
	Саморегуляція	0,4199	0,331	-0,3512	0,2053	0,4481
		p = ,000	p = ,001	p = ,000	p = ,045	p = ,000
Сумарний показник	0,4087	0,2003	-0,3714	0,1198	0,304	
	p = ,000	p = ,050	p = ,000	p = ,245	p = ,003	
Трансцендентність	Розуміння прекрасного	0,1964	0,2301	-0,0954	0,1751	0,2389
		p = ,055	p = ,024	p = ,355	p = ,088	p = ,019
	Вдячність	0,343	0,3153	-0,1023	0,1817	0,3645
		p = ,001	p = ,002	p = ,321	p = ,076	p = ,000
	Надія, оптимізм	0,4009	0,3809	-0,2444	0,2636	0,5435
		p = ,000	p = ,000	p = ,016	p = ,009	p = ,000
	Почуття гумору	0,2758	0,4109	-0,0991	0,1404	0,2723
		p = ,007	p = ,000	p = ,337	p = ,172	p = ,007
Духовність	0,3599	0,2458	-0,1908	0,1595	0,3831	
	p = ,000	p = ,016	p = ,063	p = ,121	p = ,000	
Сумарний показник	0,4225	0,4237	-0,1981	0,2467	0,482	
	p = ,000	p = ,000	p = ,053	p = ,015	p = ,000	

Аналіз цих даних показує, що усі кореляції є більш щільними, ніж для індивідуально-психологічних рис особистості.

Розподілення української вибірки (96 осіб) на два полярних кластери методом кластерного аналізу (алгоритм К-середніх) дозволило встановити статистично значущі розбіжності між кластерами. Виявилось, що вони розрізняються також і за ознаками психологічного благополуччя та низки інших показників, зокрема тих же, за якими були простежені кореляційні зв'язки (табл. 4).

Це свідчить про більш високий рівень сенситивності психічних явищ, які усвідомлюються людиною, у зумовленні як суб'єктивного благополуччя, так і самооцінки, психологічного благополуччя. У полярних кластерах виявлено розбіжності.

Висновки. Проведені дослідження (у тому числі і на представниках різних культур) дозволили підтвердити гіпотези дослідження і відповісти на дослідницькі запитання, що були представлені перед проведенням дослідження. Зокрема,

Таблиця 4

**Розбіжності у показниках відібраних для дослідження змінних
за t-критерієм Стьюдента**

Змінні	Усереднені показники		t-Стьюдента	p
	Кластер 1	Кластер 2		
Мудрість	193,638	167,040	7,675 41	0,0000
Сміливість	156,595	133,673	8,6243	0,0000
Гуманність	126,127	110,836	7,964 49	0,0000
Справедливість	116,553	98,571	6,619 66	0,0000
Помірність	142,872	124,857	5,941	0,0000
Трансцендентність	201,787	172,040	9,743 07	0,0000
ПА	38,936	35,081	4,581 06	0,0000
НА	26,680	29,510	2,765 44	0,0068
Задоволеність життям	23,574	19,122	4,156 76	0,0000
Суб'єктивне благополуччя	35,829	24,693	5,336 62	0,0000
Самооцінка	24,574	22,918	3,986 54	0,0001
Психологічне благополуччя Загальний бал	367,829	329,836	6,485 52	0,0000

встановлено, що усвідомлені психічні феномени, зокрема, цінності справляють більш суттєвий вплив на формування суб'єктивного благополуччя. Це відкриває перспективи управління суб'єктивним благополуччям через прищеплення людини в процесі навчання позитивних цінностей, при дотримуванні яких у людини формуються сильні риси характеру.

Бібліографічні посилання

1. Селигман М. Современная позитивная психология / М. Селигман. – М. : София, 2006. – 356 с.
2. Argyle M. Emotional stability as a major dimension of happiness / M. Argyle, P. Hills // Personality and Individual Differences. – 2001. – 31, 8. – P. 1357–1364.
3. Fredrickson B. Positivity. Groundbreaking Research to Release Your Inner Optimist and Thrive / B. Fredrickson. – UK : Oxford Publications, 2009. – 277 p.
4. DeNeve K. M. The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being / K. M. DeNeve, H. Cooper // Psychological Bulletin. – 1998. – 124, 2. – P. 197–229.
5. Diener E. Traits Can Be Powerful, but Are Not Enough: Lessons from Subjective Well-Being / E. Diener // Journal of Research in Personality. – 1996. – 30, N 3. – P. 389–399.
6. Diener E. Subjective emotional well-being / E. Diener, R. E. Lucas // In M. Lewis & J. M. Haviland, Handbook of emotions. – NY : Guildford, 1999. – P. 405–415.
7. Gosling S. D. A very brief measure of the Big Five personality domains / S. D. Gosling, P. J. Rentfrow, W. B. Swann // Journal of Research in Personality. – 2003. – 37. – P. 71–75.
8. Life satisfaction across adulthood: different determinants at different ages / K. L. Siedlecki, E. M. Tucker-Drob, S. Oishi and A. Salthouse // The Journal of Positive Psychology. – 2008. – Vol. 3, N 3. – P. 153–164.
9. Matthews G. Extroversion // In A. P. Smith & D. M. Jones (Eds.), Handbook of Human performance. – 1992. – Vol. 3 : State and Trait. – P. 95–126.
10. McCrae R. R. Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people / R. R. McCrae, P. T. Costa // Journal of Personality and Social Psychology. – 1980. – 55, 4. – P. 668–678.
11. McCrae R. R. Adding Liebe und Arbeit : The full five-factor model and wellbeing / R. R. McCrae, P. T. Costa // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1991. – 17, 2. – P. 227–232.

12. **McCrae R. R.** "Set like plaster?": Evidence for the Stability of adult personality / R. R. McCrae, P. T. Costa // In: T. Heatherton, and J. Weinberger (Eds.): Can personality change? – Washington, DC : American Psychological Association, 1994. – P. 21–40.
13. **Ryff C. D.** Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C. D. Ryff // J. of Psychology and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57. – P. 1069–1081.
14. Subjective well-being: Three decades of progress / E. Diener, E. M. Suh, R. E. Lucas, H. E. Smith // Psychological Bulletin. – 1999. – 125. – P. 276–302.
15. The Satisfaction with Life Scale / E. Deiner et al. // Journal of Personality Assessment. – 1985. – 49. – P. 71–75.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 159.923

Я. Р. Амінева

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДНА З ДЕТЕРМІНАНТ ЕФЕКТИВНОГО ПОДОЛАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Подано огляд сучасних досліджень феномена емоційної стійкості як особистісної властивості, що детермінує ефективне виконання діяльності в умовах складних ситуацій повсякденного життя.

Ключові слова: емоційна стійкість, складні життєві ситуації, стресостійкість, адаптаційний потенціал, індивідуально-психологічні характеристики.

Представлен обзор современных исследований феномена эмоциональной устойчивости как личностного свойства, детерминирующего эффективное выполнение деятельности в сложных ситуациях повседневной жизни.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, сложные жизненные ситуации, стрессоустойчивость, адаптационный потенциал, индивидуально-психологические характеристики.

The article includes the survey of modern researches of the phenomenon of emotional stability as a personal feature that determines an effective activity conduction in the conditions of difficult situations of everyday life.

Key words: emotional stability, difficult life situations, individual psychological characteristics, stress-resistance, adaptive potential.

Наше сьогодення характеризується розмаїттям негативних впливів на особистість, зумовлених світовою економічною кризою, низкою соціальних зрушень в українському суспільстві, погіршенням стану навколишнього середовища. Підвищення вимог до пересічного громадянина нашої держави як до активного суб'єкта життєдіяльності, зростання інтенсивності інформаційного навантаження та особистісної відповідальності за здійснювану діяльність, зниження соціальної захищеності – ось далеко не весь перелік факторів, які стають джерелом виникнення складних життєвих ситуацій – невід'ємних атрибутів динамічного розвитку суспільства.

На думку сучасних дослідників, однією з головних індивідуально-психологічних характеристик, що детермінує стійкість особистості до стресогенного впливу складних життєвих ситуацій, є емоційна стійкість. Саме їй належить про-

відна роль у забезпеченні можливості досягнення високих результатів у навчальній, спортивній та професійній сферах. Мова йде не тільки про вміння адаптуватися до складних емоційogenних ситуацій, а перш за все, про здатність протистояти їх стресогенному характеру з метою ефективного виконання поставленого завдання.

Постановка проблеми. З кожним роком усе більше науковців звертається до проблеми вивчення феномена емоційної стійкості як фактору, що впливає на успішність діяльності людини у складних стресогенних умовах. Науковий інтерес переважно сконцентрований на пошуку корелятивів емоційної стійкості з різними особистісними властивостями (М. В. Грицієнко, 2002; О. М. Рева, 2005), аналізі особливостей формування емоційної стійкості у складних умовах професійної діяльності (А. І. Черкашин, 1995; З. Р. Шайхласимов, 1997; О. А. Блінов, 1999; В. С. Хагай, 2008; В. В. Подляшник, 2008), вивченні психолого-педагогічних умов розвитку та змісту емоційної стійкості курсантів військових училищ, викладачів, соціальних працівників (А. Л. Злотніков, 2004; О. А. Аляб'єв, 2008; М. Ю. Буслаєва, 2009; А. А. Чернікова, 2009; О. В. Савченков, 2010; К. В. Пилипенко, 2010). Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники досить часто опосередковано вказують на стресозахисний та адаптаційний потенціал досліджуваного явища (Л. М. Котова, 2000; А. С. Хромова, 2007; Н. В. Мезенцова, 2007). Останнє десятиріччя ознаменувалося появою низки психологічних досліджень, метою яких стало безпосереднє вивчення стресозахисного та адаптаційного потенціалу емоційної стійкості.

Мета статті полягає у розгляді сучасних вітчизняних та зарубіжних психологічних досліджень феномена емоційної стійкості як ефективного ресурсу подолання складних життєвих ситуацій, що містить у своїй структурі стресозахисний та адаптаційний потенціали.

Проблема особистісних детермінант, які б в значній мірі визначали успішність діяльності особистості в складних життєвих обставинах не нова для вітчизняної психологічної науки. Сьогодні, вивчення феномена емоційної стійкості набуває нових перспектив у зв'язку із відмовою від досліджень екстремальних умов професійної діяльності на користь аналізу складних життєвих ситуацій окремих категорій населення. Здебільшого вивчаються індивідуально-психологічні характеристики особистості у стресогенних ситуаціях навчальної та трудової діяльності (О. А. Будницька, 2001; І. А. Сагань, 2010), у сфері сімейних взаємин та здоров'я (О. А. Сорокіна, 2002; О. О. Фау, 2004).

Погоджуючись із російським дослідником Р. А. Ахмеровим (1994), ми вважаємо, що психологічне вивчення складних життєвих ситуацій слід розпочинати з дослідження проблеми співвідношення «внутрішнього» та «зовнішнього», суб'єктивної та об'єктивної складових [5]. Під «внутрішнім» мається на увазі комплекс індивідуально-психологічних характеристик особистості та адаптаційний потенціал, що детермінують стійкість до стресогенних впливів, категорія «зовнішнього» визначається змістом складної життєвої ситуації. Необхідність диференціації цих двох складових обумовлена розумінням життєвої ситуації як наслідку активної взаємодії особистості і середовища переважно більшістю сучасних науковців, це у свою чергу, породжує проблему співвідношення особистісних та ситуаційних змінних. Сьогодні ця проблема розв'язується зверненням до категорії поведінки, яка на думку К. Левина, є функцією взаємодії особи і ситуації ($B = f(PE)$) [10], а за Д. Магнуссоном та Н. Ендлером (1977) – результатом безперервної взаємодії між індивідом і тими ситуаціями, до яких він належить. Домінування особистісних чи ситуаційних змінних у формуванні поведінкової активності особистості перш за все залежить від генезису складної життєвої ситуації та від її суб'єктивної значущості для людини. У переважній більшості складних життєвих ситуацій особистість впливає на хід подій завдяки особливостям психофізіо-

логічної організації, особистісним характеристикам (локус контролю, емоційність, екстравертованість), оцінці власних можливостей. При цьому характерною особливістю поведінкової активності особистості у складних життєвих обставинах є її подолаючий характер, тобто спрямованість на вирішення або ж пристосування до існуючої ситуації.

Таким чином, сукупність суб'єктивних та об'єктивних факторів утворюють унікальну життєву ситуацію особистості, яка займає конкретний проміжок часу на онтогенетичному шляху розвитку індивіда, і є причиною формування нових патернів поведінки з метою ефективного подолання життєвих труднощів.

Беручи до уваги поширеність поняття «складна життєва ситуація» у численних психологічних працях, його визначення є досить розпливчастим. У зв'язку із цим, запропоновану категорію слід аналізувати двояко. У широкому розумінні, складна життєва ситуація є різновидом соціально-психологічної ситуації, яка висуває підвищені вимоги до адаптаційних ресурсів особистості, детермінує зміни її психічного стану і якість взаємодії у системі «суб'єкт – ситуація» [18]. За Я. Ф. Андреевою під «складними життєвими ситуаціями» слід розуміти будь-які життєві обставини, що призводять до порушення працездатності, сформованих відносин, породжують негативні емоції й переживання, викликають дискомфорт та за певних умов можуть спричинити негативні наслідки для розвитку особистості [1]. У більш вузькому розумінні, посиляючись на російську дослідницю Л. І. Анциферову [2], складність життєвих обставин визначає та цінність, яка за певних умов може бути втрачена чи зруйнована. Насамкінець, складні життєві ситуації можна визначити як такі, що потребують від людини дій, які перевершують її адаптивні можливості та ресурси. Таким чином, ґрунтуючись на аналізі літератури, можна виділити характерні особливості складних життєвих ситуацій – це підвищені вимоги до адаптаційних ресурсів особистості, порушення працездатності та сформованих відносин, домінування негативних емоцій та переживань. Варто звернути увагу ще на одну характерну особливість складних життєвих ситуацій. Це, на думку В. В. Нуркової та К. Н. Василевської, симптоматика деформації часової траспективи особистості, коли майбутнє втрачає свою позитивну валентність, теперішнє хаотичне, а минуле перестає бути ресурсом для продуктивної життєтворчості [14]. Отже, кожне із запропонованих визначень підкреслює стресогенний характер складних життєвих ситуацій та необхідність активізації адаптаційного потенціалу особистості з метою їх ефективного перетворення. Саме тому постає необхідність пошуку інтегративної особистісної властивості, яка б значною мірою детермінувала збереження психологічного благополуччя особистості в умовах негативного впливу численних стрес-факторів. Розглядаючи емоційну стійкість в якості індивідуально-психологічної характеристики, що в певній мірі визначає ефективність діяльності у стресогенних та складних життєвих умовах, ми тим самим припускаємо наявність в її структурі стресозахисного та адаптаційного потенціалу. Останній забезпечує пристосування особистості до діяльності, слугує регулятором тактики поведінки та стратегії вибору дій в емоціогенній ситуації життєдіяльності.

Сучасними дослідженнями встановлено, що емоційна стійкість формується в процесі адаптації людини до екстремальних умов діяльності [3]. Російська дослідниця Л. Г. Дикая стверджує, що адаптація людини до складних умов діяльності являє собою творчий процес, сприяє формуванню нових інтегративних якостей особистості, тим самим підвищуючи її адаптивність та стресостійкість [8]. Саме тому, емоційна стійкість може бути однією з тих інтегративних психологічних характеристик, що визначає адекватність чи неадекватність поведінки людини в складних умовах життєдіяльності та підлягає трансформації під впливом останніх.

Одним із перших вітчизняних досліджень, у рамках якого було висунуто ідею стресозахисного потенціалу емоційної стійкості є дослідження Л. М. Котової (2000). На основі аналізу теоретичних та емпіричних даних емоційна стійкість розглядається автором як психічна властивість, що сприяє збереженню результативності гри на музичних інструментах в умовах негативного впливу різноманітних стрес-факторів без включення резервних сил організму [11]. В. В. Подляшник (2006, 2008) аналізуючи феномен емоційної стійкості також дійшов висновку про наявність в її структурі стресозахисного потенціалу. На думку дослідника, більшість науковців, розглядаючи емоційну стійкість, мають на увазі: «Системну якість особистості, котра забезпечує цілеспрямовану поведінку людини та її високоєфективну діяльність у складних напружених умовах» [15; 16].

Вивчаючи значення емоційної стійкості як однієї з головних детермінант ефективної адаптації людини до життєдіяльності, слід звернутися до дослідження І. Ф. Аршави (2008). Дослідницею здійснена операціоналізація феномена, запропоновано якісно нове визначення поняття емоційної стійкості, яку слід розглядати як інтегративну властивість особистості, що виявляється у переважній диспозиції суб'єкта професійної діяльності та життєдіяльності у цілому підтримувати або відновлювати рівновагу організму як «активної підсистеми» з постійно змінюваним середовищем [4, с. 432]; визначено онтологічні та феноменологічні характеристики особистості, що впливають на успішність формування вищезгаданої стійкості, подана вичерпна характеристика основних патернів поведінки емоційно стійких та емоційно нестійких суб'єктів [4]. Наведене дослідження являє собою яскравий приклад взаємообумовленості двох інтегративних особистісних властивостей – емоційної стійкості та адаптивності.

Білоруська дослідниця О. М. Семенова (2005) в емоційній стійкості вбачає інтегративну якість особистості, що сприяє збереженню продуктивності діяльності в умовах емоціогенних впливів без значної зміни з боку самопочуття, стану здоров'я та працездатності [19].

Російською дослідницею Л. Ф. Мальгіною (2005, 2007) було уточнено поняття емоційної стійкості як здібності особистості підтримувати динамічну рівновагу між збереженням адекватної поведінки в емоціогенній ситуації та відновленням чи підтриманням цілісності особистості, її комфортного стану після дії стресора [12; 13]. М. Ю. Буслаєва (2009) пише, що емоційна стійкість оберігає особистість від дезінтеграції і особистісних розладів, детермінує життєздатність, соматичне і психічне здоров'я, є базисом внутрішньої гармонії особистості [7]. Дослідницею феномен розуміється двояко: з одного боку – це результат цілісної функціональної системи емоційної саморегуляції напруженої і одночасно продуктивної діяльності, з іншого – системна властивість особистості, яку індивід набуває з досвідом і яка проявляється у єдності емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних та інших відношень суб'єкта до складної діяльності [7]. А. В. Дорін (2009) звертає увагу на емоційну стійкість, як один із факторів, що сприяє підвищенню ефективності спортивної діяльності, особливо якщо вона протікає в екстремальних умовах [9]. О. А. Ашихміною (2009) емпірично підтверджена теоретична модель функціональності емоційної стійкості. У досліджуваному феномені виділено дві функції: гомеостатична та адаптаційна. Перша виконує регуляторно-стабілізуючу роль, тобто підтримує емоційний баланс, друга – дозволяє гнучко і адекватно пристосовуватися до нових чи змінливих зовнішніх умов або внутрішнього стану без негативних наслідків, визнаних стрес-факторами. Остання є запорукою підтримання гомеостазу між внутрішнім емоційним станом та зовнішньою ситуацією, дозволяє максимально ефективно вирішувати поставлені завдання [6]. Ю. О. Рокицька (2010) зазначає, що емоційна стійкість студентів пов'язана з процесами психологічної адаптації та професійного самовизначення студента, їй

властивий адаптаційний потенціал в процесі професійного самовизначення. Автор пише: «Розвиток адаптаційного потенціалу емоційної стійкості у процесі професійного самовизначення студентів знаходить своє відображення в тому, що при підвищенні рівня емоційної стійкості в професійно-особистісному контексті підвищується рівень та якість психологічної адаптації студентів» [17].

Отже, ґрунтуючись на аналізі сучасних досліджень феномена емоційної стійкості ми впевнено можемо констатувати наявність стресозахисного та адаптаційного потенціалу у її структурі та розглядати вищезазначену індивідуально-психологічну характеристику в якості однієї з детермінант, що визначає ефективність діяльності у стресогенних умовах повсякденного життя.

Висновки.

1. ЕС особистості формується в процесі адаптації до складних обставин життєдіяльності.

2. Стресозахисний потенціал ЕС проявляється у збереженні продуктивності діяльності за умови впливу різних стрес-факторів.

3. Здатність особистості до гнучкого та адекватного пристосування у складних життєвих ситуаціях забезпечується адаптаційними можливостями ЕС.

Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні умов формування та розвитку стресозахисного та адаптаційного потенціалу ЕС. Ми передбачаємо наявність тісних кореляційних зв'язків між рівнем розвитку ЕС та ефективністю подолання складних життєвих ситуацій: високі показники за рівнем ЕС у такому разі будуть свідчити про вираженість стресозахисних та адаптаційних можливостей особистості.

Бібліографічні посилання

1. **Андрєєва Я. Ф.** Соціальна психологія / Я. Ф. Андрєєва. – Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 46 с.
2. **Анциферова Л. И.** Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – Т. 15, № 1. – 1994. – С. 3–17.
3. **Аршава И. Ф.** К вопросу об эмоциональной устойчивости / И. Ф. Аршава // Материалы Российской науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы медицинского обеспечения безопасности полетов». – Иркутск, 2003. – С. 19–20.
4. **Аршава І. Ф.** Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини : моногр. / І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко. – Д. : Вид-во ДНУ, 2008. – 468 с.
5. **Ахмеров Р. А.** Биографические кризисы личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Р. А. Ахмеров. – М., 1994. – 24 с.
6. **Ашихмина О. А.** Экспериментальное изучение функциональных свойств эмоциональной устойчивости психолога системы образования / О. А. Ашихмина // Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. «Технология социальной работы: теория и практика реализации». – Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 2009. – С. 349–360.
7. **Буслаева М. Ю.** Организация образовательной среды педагогического колледжа как условие формирования эмоциональной устойчивости студента / М. Ю. Буслаева // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 2. – С. 12–24.
8. **Дикая Л. Г.** Деятельность и функциональное состояние: активационный компонент деятельности / Л. Г. Дикая // Психологические проблемы профессиональной деятельности. – М. : Наука, 1991. – С. 93–111.
9. **Дорин А. В.** Эмоциональная устойчивость юных боксеров – основа надежности их соревновательной деятельности / А. В. Дорин // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – СПб. : СПбГУФК, 2009. – № 11 (33). – С. 50–52.
10. **Корнієнко І. О.** Проблема становлення і корекції поведінки особистості у важкій життєвій ситуації / І. О. Корнієнко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. – Т. XIII, ч. 2. – С. 170–180.
11. **Котова Л. М.** Емоційна стійкість музикантів-інструменталістів у процесі дії зовніш-

- ніх стрес-факторів / Л. М. Котова // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. наук. ст. – Запоріжжя : Запорізь. держ. ун-т, 2000. – Вип. 3. – С. 211–218.
12. **Мальгина Л. Ф.** Мониторинг эмоциональной устойчивости студентов в процессе адаптации к обучению / Л. Ф. Мальгина // Качество образования: менеджмент, достижения, проблемы Education Quality EQ-2005 : материалы VI Междунар. науч.-метод. конф. (НГТУ 23–25 мая 2005). – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2005. – С. 689–693.
 13. **Мальгина Л. Ф.** Эмоциональная устойчивость как средство улучшения социальной адаптации подростков / Л. Ф. Мальгина // Социокультурные проблемы современной молодежи : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (18–22 апреля 2007). – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2007. – Ч. II. – С. 76–80.
 14. **Нуркова В. В.** Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены / В. В. Нуркова, К. Н. Василевская // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 93–102.
 15. **Подляшник В. В.** Адаптаційний потенціал та професійне здоров'я особистості / В. В. Подляшник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 71–74.
 16. **Подляшник В. В.** Професійна діяльність в екстремальних умовах: психологічне забезпечення відповідальності фахівця / В. В. Подляшник // Професійна психологія: реалії та перспективи розвитку : зб. матеріалів конф. / за заг. ред. Ж. П. Вірної. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2008. – С. 233–237.
 17. **Рокицкая Ю. А.** Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. А. Рокицкая. – Екатеринбург, 2010. – 215 с.
 18. **Сагань І. А.** Соціально-психологічні особливості відповідальності особистості в умовах складних життєвих ситуацій [Електронний ресурс] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / І. А. Сагань // Нац. акад. пед. наук України ; Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка. – К., 2010. – 22 с. – укр.
 19. **Семенова Е. М.** Эмоциональная устойчивость личности педагога : учеб.-метод. пособие / Е. М. Семенова. – Минск : Веды, 2001. – 214 с.

Надійшла до редколегії 27.03.2012 р.

УДК 159.9 (07)

О. О. Байєр, О. М. Знанецька

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Здійснено опис основних принципів і методів викладання психології у вищій школі, розглянуто їх основні характеристики; визначено основні методичні проблеми викладання психології англійською мовою, встановлено фактори, що сприяють їх виникненню, запропоновано шляхи їх подолання.

Ключові слова: принципи викладання психології, методи викладання психології, викладання психології англійською мовою, методичні проблеми викладання психології англійською мовою.

Описаны основные принципы и методы преподавания психологии в высшей школе, рассмотрены их основные характеристики; определены основные методические проблемы преподавания психологии на английском языке, установлены факторы, благоприятствующие их возникновению, предложены пути их преодоления.

Ключевые слова: принципы преподавания психологии, методы преподавания психологии, преподавание психологии на английском языке, методические проблемы преподавания психологии на английском языке.

The basic principles and methods of teaching psychology at higher school have been described, their main characteristics have been considered; the basic methodical problems of teaching psychology in English have been defined, the factors favoring their emerging have been set and the ways of overcoming have been proposed.

Key words: principles and methods of teaching psychology, teaching psychology in English, basic methodical problems of teaching psychology in English.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства під час гуманізації різних сфер людських відносин відбувається підвищення уваги до вивчення психології. Саме психологію зараз справедливо називають методологією людського життя, оскільки лише компетентне, психологічно грамотне розв'язання людиною численних зовнішніх і внутрішніх проблем сприяє забезпеченню комфортного і продуктивного існування людини в умовах швидких змін.

Постановка проблеми. У Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара з недавнього часу впроваджено практику викладання психології англійською мовою для відповідних спеціальностей. Для викладачів університету це – цікавий досвід, що примусив по-новому поглянути на існуючі на сьогодні традиції викладання як психологічних дисциплін, так і англійської мови.

Мета даної статті – з урахуванням головних принципів і методів викладання психології, визначити основні методичні проблеми, які виникають під час викладання психології у вищій школі англійською мовою, встановити фактори, що сприяють їх виникненню і запропонувати шляхи їх подолання – на прикладі досвіду авторів викладання психології англійською мовою.

Принципи викладання психології спираються на загальні дидактичні принципи навчання. Але їх використання в навчанні психології у ВНЗ має певну специфіку. Спробуємо простежити, в чому саме проявляється ця специфіка і які саме специфічні принципи є важливими для навчання психологічним дисциплінам.

Згідно з *принципом науковості* [2] матеріал, якому навчають, повинен відповідати сучасним досягненням як наукової, так і практичної психології, не вступати у протиріччя з об'єктивними науковими фактами та закономірностями. У написаній на основі знань життєвої психології літературі дуже часто в досить привабливій формі наводяться недостовірні або недостатньо доведені знання. Такі публікації, що використовуються на заняттях, лише дискредитують наукову психологію і шкодять студентам правильно орієнтуватися в достовірних психологічних знаннях. Отже, інформація, яку повідомляють студентам, повинна бути такою, що її можна довести, чого можна досягти за рахунок використання відповідних методів психологічних досліджень.

У випадку викладання психології англійською мовою, розбір психологічних теорій та ознайомлення студентів із змістом основних концепцій наукової психології передбачає, здавалося б, складну термінологію та певний формат подачі знання. Проте бажання викладача бути зрозумілим, не створити у слухачів образ дисципліни як чогось незбагненного та неосяжного може знайти своє вираження у переході на буденну лексику і перенасичення занять прикладами із повсякденного життя.

Другий принцип – *системності* – зауважує, що навчальний матеріал має вивчатися у певній послідовності і логіці, які дають системну уяву про навчальну дисципліну. При цьому подається взаємозв'язок різноманітних психологічних теорій і закономірностей. Тому теми навчальної програми повинні бути структуровані і систематизовані, а матеріал, що вивчається, має бути поділений на логічні розділи і теми, а потім встановлюються порядок і методика роботи з ними.

Курс «Психологія (англійською мовою)» у ДНУ імені Олеся Гончара має системну структуру, логічно та послідовно побудований; укладачі курсу подбали

про цілісність та інтегрованість матеріалу, який складається з таких тем: Basics of Psychology; Sensation & Perception; States of Consciousness; Learning; Cognition, Intelligence & Creativity; Child Development; Adolescence & Adulthood; Motivation & Emotion; Human Sexuality & Gender; Health & Stress; Psychological Disorders; Therapies і, нарешті, Social Psychology.

Ще один важливий принцип – *єдності раціонального і емоційного*, згідно з яким навчання може бути ефективним лише за умови усвідомлення студентами цілей навчання, а також необхідності вивчення певної дисципліни, коли студенти виявляють усвідомлену зацікавленість у знаннях. Водночас, безпосередній емоційний інтерес до психологічних феноменів є найвагомішим стимулом до вивчення психології.

Принцип *єдності предметно-орієнтованого та особистісно-орієнтованого навчання* постулює, що психологія, з одного боку, є наукою, яка має свій об'єктивний зміст подібно до інших природних та гуманітарних наук, а з іншого – предмет цієї науки є особистісно значущим для кожного студента. Дотримання принципу єдності у цьому відношенні означає збереження необхідного балансу предметно-орієнтованого та особистісно-орієнтованого змісту на заняттях з психології. Цього принципу, як зазначає В. М. Карандашев [2], треба дотримуватися під час навчання психології як загальноосвітнього предмету. Під час навчання окремим психологічним дисциплінам акценти слід ставити по-різному.

У нашому досвіді, спираючись на принцип єдності предметно-орієнтованого та особистісно-орієнтованого знання, безумовно, йде на користь ефективності викладання та засвоєння матеріалу. Студенти прикладають почуте на себе та своє життя, намагаються застосовувати розглянуті на заняттях психологічні закономірності до вирішення певних особистих проблем.

Принцип *єдності теоретичного та емпіричного знання* є конкретизацією дидактичного принципу єдності конкретного і абстрактного. На жаль, у деяких підручниках з психології часто переважають теоретичні міркування, які не підкріплюються конкретними фактами і прикладами. Зовсім іншу картину можна спостерігати, розглядаючи англійські та американські підручники з психології: вони багаті на приклади, завжди супроводжуються вкладеннями, що пропонують читачам поради та психологічні «інструменти», засновані на теоретичному матеріалі, розглянутому поруч [8–12].

Наступний принцип, *доступності*, стосується необхідності співвіднесення змісту і методів навчання з типом студентів, їхніми віковими особливостями, рівнем їхнього розвитку та освітніми намірами. Згідно із цим принципом під час викладання необхідно переходити від простого до складного, від відомого до невідомого; один і той самий зміст має передаватися по-різному, враховуючи різні бази знань і інтереси, скажімо, студентів-психологів і студентів, які навчаються за іншими програмами вищої освіти. З метою доступнішого подання матеріалу нами було використано розроблені заздалегідь опори: план-конспект кожної лекції із випущеними словами, які студенти вписували під час прослуховування лекції. Такі опори мали на меті кілька цілей: надавали правильні варіанти написання термінів, допомагали утримувати увагу студентів, а також слугували засобами наочності, узгоджуючись із наступним принципом викладання психології. Принцип *наочності*, як відомо, полягає у використанні органів чуття та образів під час навчання. Єдність наочного і вербального змісту – важлива психологічна основа розуміння.

Реалізація принципу *активності* може досягатися за рахунок формування у студентів потреби у психологічних знаннях, за допомогою застосування діалогічної форми навчання та проблемного підходу у навчанні, а також шляхом широкого використання практичних методів, таких, як тести, навчальні експерименти,

психологічні тренінги. У межах нашого курсу ми постійно заохочували студентів до обговорень та дискусій, схвально ставилися до додаткових питань від слухачької аудиторії, на базі яких, до речі, плануємо вдосконалити зміст певних лекцій наступного року.

Питання слухачів та наведені ними приклади особистого досвіду надали нам упевненості у дотриманні ще одного принципу викладання психології, а саме – *зв'язку вивчення психології з практикою*, що стосується необхідності пояснення та ілюстрації матеріалу не лише науковими дослідженнями, але й прикладами з реального життя. Вивчення психології має заохочувати до використання отриманих знань під час вирішення практичних задач пізнання інших людей, самопізнання і саморозвитку.

Останній, десятий принцип – навчання психології повинно бути *розвивальним*. У процесі вивчення курсу психології головну цінність являє не стільки саме знання психологічних теорій, понять та закономірностей, а краще розуміння учнями внутрішнього світу інших людей, а також і свого особистого, краще розуміння себе як особистості, успішний та гармонійний розвиток відносин з оточуючими людьми. Автори курсу та викладачі щиро хотіли б мати змогу побачити той вплив, що справила дисципліна «Психологія (англійською мовою)» на слухачів, у довгостроковій перспективі.

У контексті теми, що розглядається, вважаємо за доцільне також зосередитися на характеристичі пізнавальної діяльності студентів на заняттях з психології. Відомо, що різні методи навчання по-різному впливають на характер пізнавальної діяльності учнів. М. М. Скаткін та І. Я. Лернер виділяють такі методи навчання: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий та дослідницький [2].

Пояснювально-ілюстративний метод полягає в тому, що викладач повідомляє готову інформацію, а студенти її сприймають, усвідомлюють і запам'ятовують. Цей метод є дуже економічним з точки зору часу способом передання інформації, однак при його застосуванні не формується вміння користуватися отриманими знаннями. Пояснювально-ілюстративний метод є дуже типовим для читання лекцій, коли лектор спочатку викладає теорію, формулює поняття, а вже потім наводить приклади чи ілюстрації їх використання для психологічного аналізу повсякденної життєвої реальності або емпіричних досліджень. Обираючи спосіб пояснення психологічних знань, викладачеві дуже важливо передбачити, яким чином вони будуть вбудовуватися в систему минулих знань і досвіду студентів. Корисними прикладами такого вбудовування є аналогія, порівняння з іншими феноменами та поняттями, які вже відомі учням.

У межах нашого курсу викладачами постійно докладалися зусилля до того, щоб пов'язати матеріал нової дисципліни із знаннями, здобутими в інших дисциплінах, а саме філософії, історії, соціології. На наш погляд, це дуже корисний та зручний прийом, що дозволяє не «винаходити велосипед», а спиратись на вже колись почуте та зрозуміле і вибудовувати нове знання на цій основі.

Звертаючись до *репродуктивного* методу викладач дає завдання студенту повторити певну навчальну дію. Студент має виконати дії за зразком, який задає викладач, і в такий спосіб засвоює нові вміння та навички. Цей метод часто застосовувався на семінарських заняттях: скажімо, студенти повинні були відтворити визначення певних феноменів; назвати складові частини деяких психологічних явищ (що розглядались на лекції або самостійно) тощо.

У межах *проблемного* методу викладання психології викладач ставить перед студентами проблему і далі сам показує шлях її вирішення. В іншому випадку, відповідь на поставлене питання, а також аналіз проблемної ситуації і пошук відповідних засобів здійснюють самі студенти в процесі індивідуальної або групової

навчальної роботи під керівництвом викладача. Таким чином, демонструються способи застосування психологічних знань у практичній діяльності. Під час читання лекцій викладач спочатку ставить запитання, описує факт або психічне явище, експериментальну або життєву ситуацію, а потім дає їх теоретичне узагальнення у вигляді поняття, демонструючи, як саме психологічні знання можуть допомогти пояснити або вирішити проблему. Використання проблемних ситуацій має суттєвий мотиваційний ефект при вивченні психології: в усіх випадках, коли вдається знайти і поставити для обговорення та вирішення певні проблеми, процес навчання стає більш захопливим, і вивчення психології усвідомлюється як практично корисне. Такий спосіб викладання психології майбутнім педагогам шляхом аналізу педагогічних ситуацій і помилок через «виробництво психологічного знання» та його переживання пропонує Є. О. Клімов [3].

Прикладами проблемних питань, що заохочували студентів до прослуховування лекційного матеріалу, а потім до дискусії та підготовки до семінарського заняття, були такі: Чим займаються психологи? Чому ми пам'ятаємо певні речі, а деякі – геть забуваємо? Яку людину можна назвати творчою? Чому люди починають симпатизувати один одному? У чому причини душевних розладів людини?

Частково-пошуковий метод навчання ще називають евристичним. Його суть полягає в тому, що викладач розподіляє навчальну програму на окремі задачі, а студенти здійснюють пошук їх вирішення. Планування процесу вирішення задачі здійснюється викладачем, а вирішення кожної задачі відбувається самостійно. Цей метод широко використовувався нами на семінарських заняттях, коли студенти вчилися ставити завдання дослідження, визначати процедуру його вирішення, шукати засоби досягнення проміжних етапів роботи, а також реєструвати, обробляти й інтерпретувати отримані емпіричні дані.

Дослідницький метод навчання застосовується під час виконання студентами курсових та дипломних робіт. У межах дисципліни «Психологія (англійською мовою)» було передбачено підготовку та захист навчального проекту, під яким малось на увазі дослідження особливостей функціонування когнітивних процесів досліджуваного за допомогою найпростішого відповідного інструментарію. І якщо процедура дослідження відбувалася рідною мовою, то висновок за його результатами повинен був бути оформлений англійською.

Ступінь активності студентів у процесі засвоєння знань є важливим фактором успішності навчання. Багато авторів роблять акцент на необхідності використання активних методів у навчанні психології (В. Я. Ляудіс, Е. О. Клімов, С. Д. Смірнов та ін.) [7]. Слід зазначити, що усі розглянуті вище методи не можна розглядати як пасивні або активні самі по собі. Активного характеру їм додає особлива організація пізнавальної діяльності студентів. Методика навчання може бути ефективною лише у випадку, коли вона будується на методах та прийомах, що активізують розумову діяльність людини, яка навчається. Чим активнішою є пізнавальна діяльність учня, тим вищою є ефективність засвоєння. Активними методами навчання вважаються ті, які реалізують настанову на високу активність суб'єкта у навчальному процесі у протилежність так званим традиційним підходам, у межах яких студент грає набагато пасивнішу роль. С. Д. Смірнов вважає, що сам термін «активні методи навчання» є не зовсім правильним, тому що пасивних методів навчання не існує взагалі [7]. Але ступінь цієї активності, дійсно, неоднакова.

Серед сучасних активних методів навчання В. Я. Ляудіс виділяє такі групи: методи програмованого, проблемного та інтерактивного навчання [5].

Методи *програмованого* навчання передбачають перебудову традиційного навчання за рахунок уточнення та операціоналізації цілей, задач, способів вирі-

шення стосовно предметного змісту знань. Методи *проблемного* навчання приділяють головну увагу мотивам і способам розумової діяльності учня, а також процедурам його включення у проблемну ситуацію. Методи *інтерактивного* навчання керують процесом засвоєння знань через організацію людських взаємодій і взаємовідносин. Навчання розглядається як соціальний процес. У кожному з цих методів використовується свій інструментарій: в програмованому навчанні – алгоритм, дозований крок програми; у проблемному навчанні – проблемна ситуація, евристичні програми; в інтерактивному навчанні – колективні дискусії, рольові ігри, діалоги та полілоги. Усі визначені процедури застосовуються у межах нашої дисципліни, як і було описано вище.

Беручи до уваги той факт, що викладання психології у нашому випадку проводиться англійською мовою, вважаємо за доцільне розглянути також принципи, які враховуються під час викладання іноземної мови.

В основі навчання будь-якої дисципліни, у тому числі й іноземній мові, полягають *дидактичні принципи* [6], отже, багато з основних принципів викладання англійської мови повторюють ті, що стосуються викладання психології. Окремо для англійської мови методисти зауважують на таких принципах.

Принцип посиленості передбачає ретельний відбір навчального матеріалу і вправ для роботи з ним з урахуванням рівня підготовки студентів. Формування вміння складного логічного висловлювання і ведення бесіди на мові, яка вивчається, неможливі без широкого застосування наочності, яка дозволяє моделювати ситуації спілкування, стимулювати монологічне та діалогічне мовлення. З нашого досвіду ми можемо підтвердити доречність та цінність використання з цією метою різноманітних друкованих опор, що значною мірою полегшували ознайомлення студентами з новими термінами та концепціями. Заповнені в ході лекції опори пізніше використовувалися для підготовки до семінарських занять.

Згідно з *принципом міцності*, міцність мовного та мовленнєвого матеріалу, що засвоюється, може бути забезпечена у навчальному процесі шляхом підвищення змістовності навчального матеріалу, здійснення яскравого першого знайомства з новим матеріалом для створення живих образів, пошуку асоціацій, коли в момент ознайомлення зачеплені почуття і мислення студентів. На нашу думку, дотримання принципу міцності в межах викладання курсу «Психологія (англійською мовою)» забезпечувалося самим змістом дисципліни, до якого просто неможливо залишитись байдужим. Психологія – цікаве та викликане вимогами буденного життя знання, тому дуже зручно практикувати певні навички усного або писемного мовлення на матеріалі текстів, скажімо, про особливості спілкування або складові психологічного благополуччя людини.

Принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання іноземній мові як моделі процесу реальної комунікації. Цей принцип найбільше з усіх принципів зауважує на практичній цілі навчання іноземній мові – навчання мові як засобу спілкування, отже, навчання має будуватися таким чином, щоб залучати студентів до усної (аудіювання, говоріння) та письмової (читання, письмо) комунікації. *Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності* дозволяє забезпечити навчання іншомовного спілкування найефективнішим чином. У нашому досвіді як види усної та письмової комунікації ми застосовували дискусії, навчально-рольові ігри, розгляд та обговорення психологічних задач, творчорозмірковування на задані теми.

Принцип домінуючої ролі вправ передбачає таку організацію навчальної діяльності студентів, за умов якої можуть бути успішно сформовані навички та вміння іншомовного мовлення. Роздатковий матеріал до кожної теми, вже згаданий нами вище, наприкінці завжди містив кілька вправ: тести на перевірку розуміння матеріалу лекції; текст за темою лекції, куди студенти повинні були

вставити пропущені слова, керуючись правилами граматики англійської мови; ключові словосполучення українською мовою – для перекладу на англійську.

Принцип урахування рідної мови у лінгвістичному плані дає можливість спрогнозувати труднощі у навчанні вимовної, лексичної і граматичної сторін іншомовного мовлення, а також у навчанні графіці, орфографії, при семантизації мовного матеріалу. У психологічному плані він має враховуватися для з'ясування структури мовленнєвих дій, тобто, які саме дії слід виконати, щоб виробити навички, необхідні для формування мовленнєвих вмінь. У нашому випадку, принцип урахування рідної мови був надзвичайно необхідний задля роз'яснення складного матеріалу, закономірностей психічного життя людини.

Висновки. Викладання психології англійською мовою відкриває перед викладачем нові можливості та надає нові інструменти досягнення ефективності навчального процесу. Наш досвід наочно демонструє, що виділені методистами принципи викладання як психології, так і англійської мови важливі та цілком можуть бути втілені на практиці. **Перспективи подальших пошуків** у даній галузі, на нашу думку, полягають у більшому спиранні на технічні засоби, у тому числі, сучасні технології, можливі завдяки існуванню всесвітньої мережі Інтернет – відео-лекції, інтерактивні заняття з психології англійською мовою тощо.

Бібліографічні посилання

1. **Кадочкина В. Е.** Использование активных форм обучения при подготовке педагогов-психологов / В. Е. Кадочкина // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования : материалы I Всероссийской науч.-метод. конф. 19–21 марта 1998 г. / под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. – М. : РПО, 1998. – С. 93–94.
2. **Карандашев В. Н.** Методика преподавания психологии : учеб. пособие / В. Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2005. – 250 с. : ил. – (Серия «Учебное пособие»).
3. **Климов Е. А.** Основы психологии. Практикум : учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 175 с.
4. **Кравцова Е. Е.** Экспериментальный психологический театр как средство обучения студентов-психологов / Е. Е. Кравцова // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования : материалы I Всероссийской науч.-метод. конф. 19–21 марта 1988 г. / под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. – М. : РПО, 1998. – С. 86–95.
5. **Ляудис В. Я.** Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 77 с.
6. **Рогова Г. В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
7. **Смирнов С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 2001/1995. – 205 с.
8. **Ellis H. C.** Fundamentals of Cognitive Psychology / H. C. Ellis, R. R. Hunt. – Boston : McGraw Hill, 1993. – 403 p.
9. **Eysenck M. W.** Psychology for A2 level / M. W. Eysenck, C. Flanagan. – Philadelphia : Taylor & Francis Inc. Ltd., 2001. – 898 p.
10. **Jonides J.** Gleitman Basic Psychology / J. Jonides, P. Rozin. – NY : Norton & Company, 1992. – 280 p.
11. **Morris C. G.** Understanding Psychology / C. G. Morris, A. A. Maisto. – Upper Saddle River : Prentice Hall, 2001. – 532 p.
12. **Myers D. G.** Psychology / D. G. Myers. – NY : Worth Publishers, 1992. – 636 p.

Надійшла до редколегії 10.04.2012 р.

УДК 159.95

І. Г. Батраченко, Н. О. Полякова, В. І. Хмелик

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

КОРЕКЦІЯ ТА РОЗВИТОК ЖИТТЄВОЇ АНТИЦИПАЦІЇ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ

Проаналізовано проблему життєвого антиципування в ракурсі психокорекційної та розвивальної роботи. Зроблено спробу розробки прийомів корекції та розвитку проблеми особистого майбутнього суб'єкта у загальній структурі його життєвої кризи.

Ключові слова: життєве антиципування, життєва криза, Ефект Едіпа, психокорекційна робота, психологічне консультування, антиципаційні схеми.

Проанализировано проблему жизненного антиципирования в ракурсе психокоррекционной и развивающей работы. Сделана попытка разработки приёмов коррекции и развития проблемы личного будущего субъекта в общей структуре его жизненного кризиса.

Ключевые слова: жизненное антиципирование, жизненный кризис, Эффект Эдипа, психокоррекционная работа, психологическое консультирование, антиципационные схемы.

Analyze the problem from the perspective of life antitsipirovaniya psycho-correctional and developing work. Attempted to develop methods of correction and development of personal problems of the future of the subject in the general structure of its life crisis.

Key words: living antitsipirovanie, life crisis, Oedipus Effect, psycho-correctional work, counseling, scheme anticipation.

Проблеми антиципації життєвого шляху людини слід віднести до розряду «вічних питань», що завжди зберігали і зберігатимуть свою значущість. Проте в кризові періоди розвитку суспільства завдання життєвого антиципування суттєво ускладнюються внаслідок зростання невизначеності перспектив суспільного розвитку, на тлі яких проектується життєвий шлях кожної конкретної особистості, та руйнації системи старих соціально-типових сценаріїв життєвого шляху, якими озброюється суб'єкт у процесі соціалізації. Тому актуальність проблеми життєвої антиципації загострюється нині ще й нестабільністю соціальної ситуації розвитку особистості в умовах сучасної України. З огляду на це за допомогою арсеналу дослідницьких та психодіагностичних методик та методів корекції і розвитку психічних функцій необхідно формувати нові можливості для розвитку антиципації, яка забезпечує процес людської життєтворчості.

Науково-психологічне вивчення проблеми життєвої антиципації особистості дає змогу зробити новий крок в опрацюванні методів психологічної допомоги у сфері прогнозування та проектування життєвого шляху.

Постановка проблеми. Практично в усіх дослідженнях феномена життєвого шляху людини зазначається провідна роль майбутнього у системі його детермінації [4; 5; 9; 11]. Відмічається, що саме завдяки здатності прогнозувати та проектувати своє майбуття людина й стає суб'єктом власного життя [2; 6], що у вищих своїх проявах набуває рівня життєтворчості [9]. При цьому утруднення життєвого антиципування – явище досить поширене. Багато особистих проблем є ні чим іншим, як проблемами особистісного майбутнього, проявом утруднення при побудові моделі бажаного майбутнього, проектуванні шляхів його досягнення, визначення життєвих перспектив або пошуків уникнення небажаного майбутнього.

Тож існує нагальна потреба розробки методів цілеспрямованого вдосконалення прогностичних здатностей людини стосовно власного майбутнього.

Метою даної статті є аналіз проблеми життєвого антиципування в ракурсі психокорекційної та розвивальної роботи, розробка прийомів корекції та розвитку проблеми особистого майбутнього суб'єкта у загальній структурі його життєвої кризи.

Вичленування проблеми особистого майбутнього у психологічному консультуванні може здійснюватися шляхом включення у процес бесіди запитань про бачення особистістю свого минулого, теперішнього і майбутнього, їх хронологічне окреслення, подійне наповнення та якісну характеристику. Інформативним прийомом при цьому є пропозиція умовно визначити питому вагу у відсотках чинників минулого, теперішнього та майбутнього у виникненні даного життєвого ускладнення особистості. Після отримання відповіді (наприклад, «моя теперішня складна життєва ситуація на 80 відсотків пов'язана з майбутнім, на 15 відсотків – з теперішнім і на 5 – з минулим») слід обговорити підґрунтя висловлених суб'єктивних числових оцінок, уточнити їх.

Наступний етап полягає у визначенні конструктивних та деструктивних елементів життєвого антиципування. Але тут треба відмітити, що у психології та філософії є чимало точок зору, які, по суті, заперечують узагалі конструктивність антиципування людиною свого майбутнього. Так, наприклад, З. Фрейд вважав за ознаку душевного нездоров'я появу схильності людини роздумувати над сенсом свого життя. Багато філософів, починаючи з древності, закликали бути зверненим до теперішнього і відмовлятися від виявлення у майбутнє. Концентруватися на «тут і тепер» рекомендують і прихильники гештальт-психотерапії. Аналогічні рекомендації «жити у відсіку сьогодення» можна знайти і у Д. Карнегі. Зустрічаються подібні міркування і в художній літературі, і у поезії (О. Хайям). Притаманні такі судження і буденній свідомості.

Таке заперечення конструктивності життєвого антиципування взагалі зайвий раз вказує на складність цього психічного процесу. У ньому дійсно значно важче досягти ефективності, ніж у презенсспекції, до концентрування на яку закликали вищеназвані автори. Передбачати те, що БУДЕ, набагато складніше, ніж бачити те, що Є. Осягнути окрему ситуацію непросто, а серію життєвих подій, певний відрізок життєвого шляху чи життєвий шлях у цілому ще важче. Тому і ускладнення при антиципуванні життєвих подій частіші, ніж при їх сприйманні. Але навряд чи варто з цієї причини заперечувати її доцільність. Навпаки, треба більш серйозно підходити до оволодіння нею, враховуючи складність пізнання майбутнього. Можна зробити і ще один висновок: надмірна концентрація на антиципуванні дійсно є деструктивним явищем, можливо, не менш деструктивним, ніж брак передбачливості.

Складність життєвого антиципування також обумовлена спрацьовуванням Ефекту Едіпа, взаємодією самого процесу антиципування з антиципованими життєвими подіями та ситуаціями, «самопородженням» та «самознищенням» прогнозів. З проявами цього ефекту постійно приходиться стикатися у практиці психологічного консультування. Особливо це стосується сугестивного та раціонального варіанта.

Однією з найбільш ранніх форм сугестивних прогнозів є те, що Е. Берн називає життєвим сценарієм. Як підкреслює цей автор, батьки спеціально чи мимоволі намагаються програмувати весь життєвий шлях дитини, так чи інакше навіюючи йому, яким він буде на різних етапах життєвого шляху, що він зможе і повинен досягнути, які події пережити і таке інше. Якщо подібне навіювання приживлюється, то розпочинається процес самопородження, самоорганізації цього прогнозу в процесі розгортання життєвого шляху людини. У цьому випадку наві-

яний прогноз стає не просто передбаченням, але й причиною, що викликає до життя його здійснення.

Зрідка також зустрічається і антисценарна поведінка людини. У цьому разі ми маємо справу з Ефектом Едіпа по типу «самозруйнованого пророцтва». Усі ці випадки достатньо детально описані у Е. Берна [1]. Зі свого ж боку, ми хочемо лише підкреслити, що батьківське програмування є окремим випадком сугестивного варіанта Ефекту Едіпа. Підводячи поняття батьківського програмування під поняття Ефекту Едіпа, ми намагаємося зробити не просто вишуканий теоретичний реверанс. Наша мета полягає в тому, щоб доповнити виявлення сценарію поясненням механізмів його спрацьовування.

Поняття Ефекту Едіпа, по суті, є опозицією фаталістичної установки, що часто зустрічається: «Від долі не втечеш», «Так мені на роду написано», яка в крайніх своїх варіантах приводить людину до пасивності. Тому в психологічному плані віра в долю значною мірою і породжує саму долю. Тому, порушуючи впевненість у здійсненні певного варіанта життєвого шляху, ми суттєво знижуємо шанси на його дійсне втілення, а вселяючи віру, ми суттєво підвищуємо шанси втілення прогнозу в життя.

При цьому треба мати на увазі, що здійснення сугестивного варіанта Ефекту Едіпа залежить не стільки від віри в прогноз, але і від відповідності прогнозу об'єктивним тенденціям розвитку людини та її оточення. Можуть мати місце два процеси, один з яких можна назвати раціоналізацією сугестивного прогнозу, а другий – сугестивізацією раціонального. У першому випадку під навіяний прогноз підшукується підґрунтя і навіювання доповнюється переконанням. У другому випадку раціонально побудований прогноз доповнюється вірою в нього, тобто переконання доповнюється навіюванням.

Виходячи з цього, стратегія психокорекційної роботи повинна бути спрямована, з одного боку, на знешкодження деструктивних проявів Ефекту Едіпа, а з другого – на використання його конструктивного потенціалу. У ролі типових прикладів можна привести випадки, коли люди побоювалися розпочинати важливі і невідкладні справи при несприятливій інформації, почерпнутій з гороскопів. Акцентуючи увагу людини на тому, що вже сама наявність прогнозу успіху чи невдачі може супроводжуватися сугестивним варіантом Ефекту Едіпа, можна оптимізувати її діяльність.

Треба зазначити, що індивідуальної корекції та розвитку життєтворчого антиципування так чи інакше торкається по суті кожен правильно організований консультативний процес. Адже однією з найважливіших задач у роботі психолога-консультанта є приведення людини до взяття на себе відповідальності за власне майбуття [3; 7].

Проте проблема клієнта, яка є предметом роботи в процесі психологічного консультування, може бути різною мірою пов'язана з його минулим, теперішнім або майбутнім. В одному випадку більшість детермінант психологічної проблеми криється в минулому (наприклад, почуття провини або якась психотравмуюча минала подія). Часто причиною звернення до психолога є фрустрація людини насамперед щодо наявної, теперішньої життєвої ситуації. В іншому випадку фрустрація може мати переважно футурогенний характер.

Майбутнє може потрапляти у фокус переживання та осмислення суб'єкта з різних причин. Перша з них – блокування життєздійснення за раніше сформованим життєвим задумом, життєвим сценарієм, навіть якщо останні і не були усвідомлюваними раніше. Проте, натрапивши на життєву перепону, призупинений проект майбуття може виринути у сферу свідомого.

Однак при блокуванні життєтворення за раніше сформованою антиципаційною моделлю життєвого шляху може спостерігатись і протилежна реакція –

відключення від майбутнього, втеча, ухилення від нього. Людина починає ховатися в теперішнє. Лякати людину в цьому випадку можуть невизначеність майбутнього, усвідомлення потенційної можливості небажаних або навіть трагічних подій. Відключення може здійснюватися і з причини переконаності в марності передбачення та планування («ніхто не може знати свого майбутнього», «планування – справа марна, бо потім буває все інакше, ніж очікував і розраховував»). Зустрічається й переконання у шкідливості антиципування («не треба загадувати наперед, бо саме те, що загадуєш, і має схильність не збуватися», «не треба думати про погане, бо це може викликати здійснення таких подій» тощо). Майбутнє може і просто не об'єктивуватися через слаборозвинену схильність до цього, слабкої сформованості, так би мовити, антиципаційно-орієнтувального рефлексу.

Отже, психолог у процесі консультування може мати справу, з одного боку, з добре усвідомленою проблемою майбутнього, яка може переживатися як невизначеність чи неясність прийдешнього, як дилемність свого майбутнього, як сенсовтрата, як песимізм, безнадія, безвихідь, тривога чи страх перед майбуттям. З другого боку, задача психолога може полягати з самого початку в тому, щоб привести людину до усвідомлення, так би мовити, власної футурологічної проблеми.

Це накладає і відповідний відбиток на початок консультативної роботи у різних випадках. У другому випадку потрібна попередня робота для актуалізації футурогностичної потреби. Для цього можна запропонувати клієнтові локалізувати чинники своєї проблеми і, якщо він їх локалізує виключно в минулому чи теперішньому, запропонувати йому визначити майбутні наслідки розв'язання та нерозв'язання цієї проблеми. При цьому ланцюжок наслідків варто продовжити якомога далі в майбуття. Виокремивши проблему майбутнього, доцільно спеціально зосередитися на ній, а потім під кутом зробленого аналізу майбуття поглянути і на наявну життєву ситуацію, і на минуле клієнта. Після цього інколи корисно повернутися знову до проблеми майбутнього. Кількість і глибина витків у такому спіралеподібному аналізі можуть бути різними.

Проблемний аналіз майбуття клієнта психологом має на меті не видачу готових прогнозів, планів, цілей, а допомогу людині глибше, повніше, ширше осмислити своє прийдешнє, свої очікування, сподівання, плани, скоригувати, збагатити, вдосконалити і розвинути свої моделі майбутнього. Психолог підключається до роздумів клієнта як каталізатор, «підкидає» клієнтові інформацію для роздумів, але не прагне робити висновки замість нього, навіть коли цього і воліє клієнт. Психолог, зокрема, не тільки торкається проблеми майбутнього, а й намагається вдосконалити, розвинути і саму здатність клієнта будувати моделі свого майбуття. Робити висновки, приймати рішення і нести за них відповідальність повинен насамперед сам клієнт.

Розпочинати обговорення технологічних аспектів футуробіографічно орієнтованого психологічного консультування необхідно з *фази розпитування*. Розпитування про бачення майбутнього краще розпочинати з побудови профілю майбутнього, а потім семантичного спектра конструкта «щасливе – звичайне – нещасливе майбутнє», а також з виявлення антиципаційно-схемної оснащеності цього конструкта. Спочатку суб'єкт вільно генерує категорії та антиципаційні схеми, а потім йому можна запропонувати вибрати категорії з базового списку. Це створює сприятливі можливості для збагачення індивідуальної системи значень життєвого антиципування клієнта.

Категорії зручно пропонувати надрукованими на окремих картках. Клієнт розкладає ці картки по рубрикаціях «щасливе майбутнє», «звичайне майбутнє», «нещасливе майбутнє» і «категорії незрозумілі або невдалі для характеристики майбуття». При цьому психолог наголошує, що мається на увазі виключно осо-

биста точка зору клієнта. Розсортовані картки перших трьох рубрикацій на наступному етапі групуються на синонімічні групи, в кожній з яких одна картка вибирається іменною для всієї групи. Далі синонімічні групи в рамках кожної рубрикації впорядковуються за принципом субординації «загальне поняття – менш загальне поняття, йому підпорядковане».

На наступному етапі синонімічні групи в різних рубрикаціях зіставляються в плані їх опозиційності, належності одному конструкту. У результаті цього ми одночасно отримуємо ще одну модель образу власного майбуття у даної людини і будову її системи антиципаційної категоризації майбутнього.

Дослідження антиципаційних схем може здійснюватися шляхом постановки запитань про міркування, виходячи з яких у ймовірнісному профілі майбутнього визначалися суб'єктивні імовірності різних варіантів майбуття.

Для збагачення та переструктурування індивідуальної системи антиципаційних схем клієнта доцільно запропонувати йому базовий список прислів'їв та афоризмів, з яких клієнт вибирає ті, які повністю відповідають його точці зору, в окрему групу, а іншу групу утворює з тих прислів'їв та афоризмів, з якими він згоден лише частково. Ще одну групу утворюють з тих виразів, з якими досліджуванний не згоден повністю, або яких не розуміє. Далі прислів'я й афоризми об'єднуються у групи, тотожні за змістом. Потім йде обговорення причин згоди та незгоди клієнта із запропонованими антиципаційними схемами. У результаті цього породжуються нові антиципаційні схеми та модифікуються запропоновані з базового списку.

Порівняння даних, отриманих у спонтанному варіанті і при опорі на базові списки, дає цінну інформацію. Разом з тим, пропонування базових списків, як уже зазначалося, є кроком до збагачення і розвитку життєвого антиципування.

Завершується фаза розпитування з'ясуванням арсеналу процедур життєвого антиципування суб'єкта. При цьому ставляться питання про те, скільки часу суб'єкт приділяє роздумам про своє майбутнє, наскільки часто й глибоко переживає стан футурогенної фрустрації чи просто зацікавленості в майбутті, наскільки часто і до кого звертається за сторонньою допомогою, якими прийомами користується при самостійному життєвому антиципуванні тощо.

Корекційну фазу консультування доцільно будувати залежно від типу визначеної деструктивності. У цьому плані можна розрізняти: корекцію песимізму, корекцію гіпероптимізму, корекцію малодиференційованості та невизначеності образу майбуття, корекцію збідненої системи категоризації майбутнього, корекцію слабкої оснащеності антиципаційними схемами, корекцію слабкої оснащеності антиципаційними процедурами.

Розглянемо тепер кожну із задач докладніше. Почнемо з *корекції песимізму*. При цьому песимістичний образ майбуття може бути когнітивно спрощеним, а може бути когнітивно складним. По-перше, у людини може бути низька самооцінка, спираючись на яку і будуються відповідні біографічні самопрогнози («я людина, ні на що не здатна, а тому майбутнє у мене нікчемне»). Образ життєвої ситуації також може містити бачення малої кількості сприятливих можливостей і великої кількості перепон. У негативному ракурсі може оцінюватися і особисте минуле. По-друге, «болюча точка» песимізму може критися і в системі антиципаційних схем, якими оснащений конструкт «щасливе – нещасливе майбутнє» і за допомогою яких структурується процес життєвої антиципації («Одна біда йде і другу за собою веде»).

Корекція песимістичного антиципування може здійснюватися за допомогою відомих прийомів парадоксального запитування та перефразування, інтерпретації. У цьому разі кожне з пояснень клієнтом підстав свого песимізму супроводжується постановкою парадоксальних запитань, які породжують сумніви що-

до звичних для клієнта істин. Аргументація песимістичних настроїв може також перефразовуватися консультантом так, що непереборна перепона (об'єктивна чи суб'єктивна) починає виглядати як сприятлива можливість або, принаймні, перестає виглядати як непереборна.

Інший прийом – це часткова згода з песимістичною точкою зору клієнта на проблему свого майбуття, відшукування та підкреслення у ній раціональних моментів з наступними доповненнями, які пом'якшують песимізм і вносять елементи оптимізму. Цей прийом особливо зручно використовувати у випадку малодиференційованості життєвого антиципування і поєднувати з прийомом пропонування альтернативних варіантів майбуття.

Можна також запропонувати клієнтові уявити себе на деякий час «невиправним оптимістом» і переописати своє майбуття з цієї точки зору. При цьому треба звернути увагу на те, що спочатку оптимістичну точку зору треба зайняти в емоційному плані, а потім уже в когнітивному.

Песимістичні настанови щодо майбутнього дуже часто поєднуються з сенсовтратою. Тому в даному випадку можуть виявитися дуже корисними прийоми, які використовуються в руслі логотерапії.

Дещо інший характер має психологічна *корекція гіпероптимізму*. Тут суб'єкт, навпаки, схильний не бачити або принаймні недооцінювати перепони, обмеження та інші негативні фактори майбутнього перебігу життєвого шляху та переоцінювати сприятливі можливості. Допомогти йому усвідомити і врахувати можливість подібних факторів можна за допомогою прийому часткової згоди та доповнення.

Але тут треба врахувати, що гіпероптимізм іноді є витвором механізмів психологічного захисту від прихованого тривожного та песимістичного настрою. Ця обставина може даватися взнаки в різних формах опору корекційному впливові або несподіваному виринанні прихованого песимізму. Тому корекція гіпероптимізму може потребувати і корекційних впливів песимізму.

Успішність і легкість психологічної корекції песимізму та гіпероптимізму суттєво залежать від того чи є вони ситуативними станами, чи усталилися вже на рівні риси індивідуальності, чи є вже проявами гіпертимічної, дистимічної чи афективно-лабільної акцентуації. Песимізм і гіпероптимізм можуть бути також проявами і певної психопатології. У такому разі вони випадають уже за межі впливу засобами психологічного консультування.

Проблеми *корекції малодиференційованого образу майбуття* ми вже частково торкалися, коли мова йшла про фазу розпитування. По суті вже сама постановка задачі на категоризацію свого майбуття породжує зусилля, спрямовані на мобілізацію когнітивних ресурсів суб'єкта, переведення індивідуальних значень, так би мовити, з пасивного запасу в активний. Може спостерігатися і породження нових антиципаційних категорій та конструктів, наприклад, шляхом метафоризації. Подібні зусилля сприяють також зіставленню категорій одна з одною, їх упорядкуванню.

Збагаченню та переструктуруванню категорій сприяє також ознайомлення із заданими списками категорій і конструктів та концептуальними схемами ієрархічного впорядкування цих категорій і конструктів. Аналогічні механізми психологічної корекції можна застосовувати і щодо життєвих антиципаційних схем. Тут також вже сама постановка їх формулювання має розвивальний потенціал. Те саме стосується і роботи з заданими списками антиципаційних схем у вигляді прислів'їв та афоризмів.

Корисним прийомом у процесі аналізу та корекції антиципаційних схем є багатоваріантне її переформулювання у площині як смислових нюансів, так і їхньої вербальної форми. У згаданих вище корекційних та розвивальних підходах

часто застосовується принцип інтенсивного використання та стимуляції уяви при життєвому антиципуванні.

Висновки. Вичленування проблеми особистого майбутнього у психологічному консультуванні може здійснюватися шляхом включення у процес бесіди запитань про бачення особистістю свого минулого, теперішнього і майбутнього, їх хронологічне окреслення. Психологічна допомога у сфері життєвого антиципування може надаватися у формі відповідно організованого консультування та бесід з психології життєтворчості. Складність життєвого антиципування може бути обумовлена спрацюванням Ефекту Едіпа, взаємодією самого процесу антиципування з антиципованими життєвими подіями та ситуаціями, «самопородженням» та «самознищенням» прогнозів.

Процес психологічного консультування доцільно розпочинати з фази розпитування про бачення майбутнього, яка складається з побудови профілю майбутнього та семантичного спектра конструкта «щасливе – звичайне – нещасливе майбутнє». Далі слідує корекційна фаза консультування, яку необхідно будувати залежно від типу визначеної деструктивності. У цьому плані можна розрізняти: корекцію песимізму, корекцію гіпероптимізму, корекцію малодиференційованості та невизначеності образу майбуття, корекцію збідненої системи категоризації майбутнього, корекцію слабкої оснащеності антиципаційними схемами, корекцію слабкої оснащеності антиципаційними процедурами.

Стосовно ж індивідуальної корекції та розвитку життєвого антиципування можна сказати, що за допомогою описаної в статті технології психологічного консультування, попри ще її пробний, експериментальний та «не обкатаний» характер, можна надавати істотну психологічну допомогу. Усе це свідчить про перспективність подальших методичних пошуків в окресленому напрямі.

Бібліографічні посилання

1. **Берн Э.** Игры, в которые играют люди : Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры : Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – М. : Медицина, 1988. – 399 с.
2. **Васютинський В. О.** Суб'єкт у мережі владно-підвладних стосунків / В. О. Васютинський // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психол. студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 70–91.
3. **Васьківська С. В.** Основи психологічного консультування / С. В. Васьківська. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
4. **Власова О. І.** Специфіка прогнозування життєвого шляху підлітками з особистісними відхиленнями розвитку / О. І. Власова // Київський ун-т. Вісник. Сер. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К., 1995. – Вип. 1. – С. 187–191.
5. **Жизненный путь личности** / отв. ред. Сохань. – К. : Наук. думка, 1987. – 280 с.
6. **Каліна Н. Ф.** Символічне конструювання суб'єкта в психотерапії / Н. Ф. Каліна, В. Р. Кейсельман // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психол. студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 144–156.
7. **Кісарчук З.** Психологічне консультування // Основи практичної психології / редкол.: В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 1999. – С. 267–282.
8. **Кроник А. А.** Суб'єктивная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции : дис. в виде науч. докл. д-ра психол. наук / А. А. Кроник. – М., 1994. – 71 с.
9. **Кузьмина И. Б.** Ситуативная каузометрия: сбываются ли наши ожидания? : LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / И. Б. Кузьмина. – М. : Изд. группа «Прогресс», «Культура», 1993. – С. 83–95.

Надійшла до редколегії 23.03.2012 р.

УДК 316.454

А. В. Бездітко

*Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського***ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЛЬОВОЇ СТРУКТУРИ
УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМАНДИ В ОРГАНІЗАЦІЇ**

Розглянуто психологічні особливості рольового складу управлінської команди; основні підходи та погляди сучасних дослідників щодо визначення головних командних ролей, які виконують члени команди. Відмічено основні функціонально-рольові позиції в управлінській команді.

Ключові слова: управлінська команда, організація, управлінська діяльність, функціонально-рольові позиції.

Рассмотрено психологические особенности ролевого состава управленческой команды; основные подходы и взгляды современных исследователей к определению главных командных ролей, которые исполняют члены команды. Отмечено главные функционально-ролевые позиции в управленческой команде.

Ключевые слова: управленческая команда, организация, управленческая деятельность, функционально-ролевые позиции.

The paper is dedicated to theoretical study of psychological peculiarities of roles of manager's team. The basic theories of researchers about identification the main team roles, team members play are reviewed. The main functional-role positions in the team are recorded.

Key words: manager's team, organization, manager's activity, functional-role positions in the team.

Вступ. На сьогоднішній день завдяки економічним реформам суттєво змінився статус організації як основної ланки економіки. Поряд з державними з'явилися приватні організації; змішані; організації, які мають колективну власність. Ринок поставив організацію в принципово нові відносини з державними органами, з виробничими та іншими партнерами, з працівниками. З'явилися нові економічні та правові регулятори. У зв'язку з цим змінилися відносини між керівниками організації, між керівниками та підлеглими, між працівниками в середині організації. Змінилося відношення до персоналу організації, оскільки соціальна спрямованість економічних реформ повертається обличчям до людини, персоналу організації. Тому зараз гостро постає питання щодо управління персоналом організації, оскільки кожна організація намагається максимально оптимізувати свою діяльність, зробивши її більш ефективною. Для досягнення цілей підприємства/організації необхідне загальне посилення персоналу, а управління колективом відіграє в цьому важливу роль. Часто в ролі суб'єкта управління виступає менеджер.

Ефективність бізнес-процесів та діяльності підприємства в цілому все більше стала визначатися за рівнем розвитку та особливостями функціонування управлінських команд. Це пов'язано, по-перше, з підвищенням швидкості змін зовнішнього середовища, в якому працюють комерційні організації, по-друге, зі зростанням ролі творчої та проактивної праці співробітників та команд, що істотно підвищилася, в самих організаціях.

Постановка проблеми. У сучасній організації в ролі суб'єкта управління виступає менеджер. Зараз ефективність діяльності підприємства в цілому все більше стала визначатися за рівнем розвитку та особливостями функціонування управлінських команд даного підприємства. Команда в організації – це група людей, об'єднаних досягненням спільної мети, що багато в чому відповідає особис-

тим цілям кожного її члена [10]. Насамперед зазначимо, що на сьогодні феномен «команда» – широковживане поняття, яке не має однозначного тлумачення і потребує глибокого аналізу змісту. Дж. Стюарт вважає, що саме слово «команда» слід використовувати тільки для того, щоб відмітити групи людей, які працюють для досягнення спільної мети. Загальна мета, на його думку, це головний критерій у визначенні команда, без цього її існування неможливе [15].

На думку Дж. Ньюстрома та К. Девіса, про командну роботу доречно говорити в тому разі, коли її члени усвідомлюють спільні цілі [12]. Тобто, можна вважати, що потрібна «внутрішня» робота членів команди для аналізу та усвідомлення цілей [7]. Російські спеціалісти (Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва та ін.) стверджують, що команда це не просто група людей, якими можна командувати, а група спеціалістів, що зацікавлені у досягненні спільного результату [6]. В. В. Новіков та Н. П. Фетискін називають команду групою однодумців, які згуртовані навколо загальної мети [11].

Тож головним принципом, на якому базується діяльність управлінської команди, є принцип спільної діяльності. До нього можна додати принцип спілкування та згуртованості. Щодо спілкування, то багато авторів зазначають, що командам притаманний стиль відкритих дискусій та конструктивних зборів для розв'язання виробничих завдань, коротких ділових зустрічей, а не «затягнутих» переговорів та часто безрезультативних нарад [7; 11; 13; 14]. Управлінська команда, на нашу думку, являє собою групу людей, котрі мають спільні професійні потреби, виробничі цілі, схожість думок та міркувань щодо їх вирішення, а також налаштовані на колективний стиль роботи при вирішенні завдань, які стоять перед ними.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз психологічних особливостей рольової структури управлінської команди в організації та встановити значущість функціонально-рольових позицій для ефективної роботи команди.

Аналіз досліджень і публікацій. Термін «командна роль» перш за все характеризує особливості поведінки і взаємодії людини на роботі. Командна роль є описанням моделі поведінки, що сприяє такій взаємодії одного члена команди з іншими, при якій дії кожного члена команди відповідають загальним зусиллям з досягнення успіху [3]. У відомій нам літературі представлено низку підходів до визначення як самих командних ролей, так і їхнього змісту. Встановлено вісім корисних для команди ролей, виділених відомим психологом М. Белбіном [1; 2; 19]. До них відносяться: «Керівник», «Робоча бджілка», «Генератор ідей», «Нахненник», «Мотиватор», «Аналітик», «Постачальник» та «Контролер». Кожна з цих командних ролей співвідноситься з певними характеристиками особистості, визначеними за допомогою тестів [2].

Західний фахівець П. Мучинські надає свою класифікацію восьми командних ролей: «Лідер», «Організатор», «Виконавець», «Генератор ідей», «Контролер-оцінювач», «Душа команди», «Обладнувач» [16].

Серед українських дослідників можна зазначити роботи Л. М. Карамушки та О. А. Філь [7], в яких відображено результати дослідження орієнтації персоналу освітніх організацій на основні командні ролі. На основі факторного аналізу показано, що вісім функціонально-рольових позицій в команді управлінців можуть бути об'єднані в три основні фактори:

- «Стратег – Тактик»;
- «Діловий лідер – Емоційний лідер»;
- «Генератор ідей».

Це дає підстави говорити про можливість укрупнення командних ролей та модифікації рольової структури управлінської команди (порівняно з класичною восьмирольовою структурою М. Белбіна) [7].

Наукові дослідження відомих вчених виявили дев'ять типів осіб, які мають

бути включені в успішно працюючу команду. А отже і дев'ять командних ролей. Ніхто не є досконалістю, у кожного з нас є сильні і слабкі сторони. Основним моментом у формуванні успішно працюючої команди є розвиток позитивних характеристик людини, щоб «допустимі слабкості» не домінували над індивідуальною і груповою діяльністю.

Виклад основного матеріалу. Перейдемо до розгляду змісту основних ролей в управлінських командах. Суттєвим є той факт, на думку багатьох авторів, що всі ці підходи базуються на класифікації командних ролей М. Белбіна [7; 8; 16; 20]. Разом з тим, варто відмітити, що кожен дослідник по-різному наводить назви командних ролей.

Зазначимо, що в основу нашої роботи покладено рольову структуру команд М. Белбіна [17; 19].

Р. М. Белбін у своїй роботі описує такі командні ролі, які так чи інакше виникають в управлінській команді [1; 19].

1. Аналітик (Monitor evaluator) – командна роль, виконавець якої аналізує проблеми. Він оцінює ідеї і пропозиції, щоб команда могла приймати збалансоване рішення.

2. Натхненник команди (Teamworker) – командна роль, виконавець якої сприяє прояву позитивних якостей усіх членів команди. Він підтримує колег при невдачах. Він покращує взаємовідносини між колегами і стимулює підйом командного настрою.

3. Генератор ідей (Plant) – виконавець цієї ролі висуває нові ідеї і стратегії, приділяючи при цьому особливу увагу вирішенню основних проблем, з якими стикається команда. Дуже інтровертний та розумний член команди.

4. Контролер (Completer) – виконавець цієї ролі наскільки це можливо позбавляє команду від помилок, пов'язаних як з діяльністю, так і з бездіяльністю. Контролер виявляє такі аспекти діяльності, які вимагають підвищеної уваги. Він спонукає команду проявляти наполегливість у досягненні мети.

5. Мотиватор (Shaper) – командна роль, виконавець якої надає діям команди впорядкованої форми. Він направляє увагу членів команди на завдання, що стоять перед ними, і позначає пріоритети.

6. Робоча бджілка (comprany worker) – роль у команді, виконавець якої перетворює концепції і плани на робочі процедури, систематично і продуктивно виконує прийняті на себе зобов'язання. Це людина, яка інтереси та потреби організації іноді ставить вище, ніж власні особистісні.

7. Керівник – командна роль, виконавець якої обирає шлях просування команди до спільних цілей, забезпечуючи оптимальне використання ресурсів команди. Керівник визначає сильні і слабкі сторони команди і домагається ефективного застосування особового потенціалу кожного члена команди.

8. Постачальник – роль у команді, виконавець якої виявляє і повідомляє про нові ідеї, розробки і ресурси, наявні за межами групи. Налагоджує корисні для команди зовнішні контакти і проводить переговори [1].

Класифікація командних ролей П. Мучинські має такий вигляд.

1. Лідер – несе відповідальність за роботу команди в цілому, усвідомлення її слабких та сильних сторін та підтримку й розкриття повною мірою потенціал кожного її учасника.

2. Організатор – координує зусилля команди, здійснює ціле покладання, вибудовує пріоритети та структурує результати її діяльності.

3. Виконавець – перетворює плани на конкретні трудові зусилля та системно їх реалізовує.

4. Генератор ідей – пропонує нові ідеї, стратегії та нові шляхи розв'язання проблем, що стоять перед командою.

5. Дослідник ресурсів – аналізує ідеї, розробки та ресурси поза межами команди шляхом встановлення корисних зовнішніх контактів.

6. Контролер-оцінювач – аналізує проблеми, ідеї та пропозиції для зосередження команди на завданнях.

7. Душа команди – підтримує сильні сторони інших членів команди, допомагає компенсувати їх недоліки, покращує комунікації та розвиває командний дух.

8. Обладнувач – веде активний пошук напрямів роботи, які потребують особливої уваги, підтримує в команді відчуття актуальності та необхідності [11; 16].

Дев'ять командних ролей, запропоновані М. Белбіном, які використовуються в наш час в роботі, дещо відрізняються від тих командних ролей, що були визначені автором на першому етапі дослідження в Хенлі [2]. Дві ролі були названі по-іншому, виходячи з прийнятності нової назви. «Керівник» став «Координатором», а «Робоча бджілка» – «Реалізатором». Роль «Робочої бджілки» виглядала дещо заниженою за своїм статусом, тому їй знайшли іншу назву – «Реалізатор». Так, на думку автора, термін «Критик» простіший для розуміння, але має скоріше негативний відтінок. Найбільш помітним із усіх подальших змін М. Белбіном у своїй рольовій структурі було введення дев'ятої ролі – «Спеціаліст». Автор вважає цю роль важливою, адже при реалізації багатьох проектів команда потребує консультації компетентного спеціаліста [2]. Тож оновлений самим автором варіант структури командних ролей має такий вигляд:

1. Генератор ідей (Plant) – креативний, наділений багатою уявою, неординарний, вирішує складні проблеми.

2. Дослідник ресурсів (Resource investigator) – екстраверт, повний ентузіазму, комунікабельний. Аналізує можливості, розвиває контакти.

3. Координатор (Co-ordinator) – зріла і впевнена в собі людина, гарний керівник. Визначає загальні цілі, керує процесом прийняття рішень, вміло роздає повноваження.

4. Мотиватор (Shaper) – динамічна людина, стимулює інших. Не втрачає здатності володіти собою навіть у напружених ситуаціях.

5. Аналітик (Monitor evaluator) – розумний, мислить стратегічно, розглядає всі варіанти і робить безпомилкові висновки.

6. Натхненник команди (Teamworker) – спокійний, дипломатичний, завжди прийде на допомогу. Вміє вислухати інших, запобігає конфліктам, заспокоює людей.

7. Контролер (Completer) – старанна, добросовісна людина. Шукає помилки і упущення, своєчасно виконує доручену йому роботу.

8. Реалізатор (Implementer) – дисциплінований, надійний, передбачливий. Перетворює ідеї в практичну роботу.

9. Спеціаліст (Specialist) – відвертий, самостійний, відданий своїй справі. Має особливі знання і навички. Автор поділяє дев'ять командних ролей на три групи: дієві, соціальної взаємодії та мислення (рис. 1) [19].

Переваги кожної з цих ролей, звичайно, пов'язані з певними недоліками.



Рис. 1. Структура командних ролей М. Белбіна [19]

Вони називаються допустимими недоліками. Сучасні управлінці рідко можуть відповідати всім представленим дев'яти ролям.

Дослідження показали, що кожен член команди грає не одну, а часто дві, три або навіть чотири командні ролі. Необхідно відмітити, що їх можна вважати рівномірно важливими для ефективності командної роботи за умови, що вони використовуються в команді в належні періоди часу і якнайкраще. Наприклад, у той період, коли команда тільки приступає до розгляду проблеми або розробки проекту, передусім, потрібні інноваційні ідеї (потрібний мислитель), за якими іде необхідність оцінки того, як ці ідеї можуть бути втілені в практичні дії і завдання, що здійснюються (виконавець). На даних етапах успіх досягається за умови, що в команді є добрий координатор (голова), в завдання якого входить забезпечення найбільшої віддачі від членів команди в потрібний час [4; 5].

Рушійних сил і стимулів команда набуває завдяки активності енергійного «формульальника». Коли виникає необхідність у проведенні складних переговорів з іншими групами, великого значення набувають якості, які має «дослідник ресурсів». Щоб стримувати надмірні прояви ентузіазму, відволікаючи від головних напрямів діяльності команди, в її складі має бути «оцінювач». Усілякі джерела тертя і непорозумінь, можливих конфліктів між членами команди усуваються «колективістом», а завдяки наявності «фахівця» команда має у своєму розпорядженні навички, що рідко зустрічаються, і знання, в яких періодично виникає необхідність. Роль «довідника» полягає в тому, щоб не випускати з уваги навіть найдрібніші деталі реалізації рішень, що приймаються, і домагатися послідовного виконання всіх намічених дій [4].

Ясно, що для того, щоб команда отримувала максимальну користь з усієї різноманітності командних ролей та ефективно працювала, кожному її членові мають бути відомі особливості командних ролей своїх колег та стилю їх поведінки. Тільки в цьому випадку можна встановити, чи немає серед цих дев'яти ролей таких, які не відносяться до природних сильних сторін членів команди. Якщо це так, то тим членам команди, для яких природні командні ролі, яких бракує, є вторинними, доведеться постаратися заповнити цей пропуск. Очевидно, що для цього знадобиться атмосфера відвертості і довірливості. Іноді менеджери висловлюються в тому сенсі, що, мовляв, їм доручено керівництво командами, незбалансованими відносно командних ролей, і їм доводиться мати справу з тим, що маєш. Саме тому в більшості сучасних організацій існує постійна плінність кадрів. При відборі і прийнятті нових співробітників менеджери, що взяли на озброєння концепцію командних ролей, цілеспрямовано підбиратимуть собі персонал. Це є основою умовою продуктивної роботи та довірливої атмосфери в колективі.

Істинну цінність конкретних командних ролей можна продемонструвати шляхом створення команд, де немає якої-небудь командної ролі. Хоча «переповнені» команди й можуть досягти успіху за рахунок використання загальнокомандного потенціалу, проте якийсь конкретний недолік у діяльності такої команди обов'язково виявиться і висвітлить помилку, що була закладена в схемі побудови команди [1; 2].

Корисними для команди людьми можна вважати тих, хто має гідні та позитивні якості, які необхідні команді і не дублюють характеристики людей, що входять до команди. У будь-якій команді на першому місці врівноваженість та баланс. Потрібні не лише добре врівноважені особистості, а й особистості, які здатні урівноважувати один одного. Тільки в такому випадку людські слабкості можуть бути компенсовані командою, а сильні сторони будуть використані у повній мірі. Крім того, важливо, щоб характеристики командної ролі та її функції відповідали особистим якостям працівника, що відіграє дану роль в управлінській команді.

Висновки. Огляд сучасної літератури та власний теоретичний аналіз проблеми показав, що існує низка підходів зарубіжних та вітчизняних дослідників до

визначення та розкриття командно-рольової структури. Ефективно працююча команда повинна мати у своєму складі лідера, виконавця, ідейного натхненника та конформіста. При цьому кожен має добре виконувати свої функції, тоді управлінська команда буде мати успіх у своїй діяльності.

Команда управлінців має «відкриту» рольову структуру, проте входження нових членів носить певну обмеженість через необхідність відповідності претендентів меті діяльності команди та тієї ролі в колективі, що їм відводиться. Це є однією з головних умов, на нашу думку, що має враховуватись при прийнятті на роботу нових працівників.

Бібліографічні посилання

1. **Белбин Р. М.** Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач : [пер. с англ.] / Р. М. Белбин. – М. : НІРРО, 2003. – 315 с.
2. **Белбин Р. М.** Типы ролей в командах менеджеров / Р. М. Белбин. – М. : Нірро, 2003. – 256 с.
3. **Власова Н. М.** ...И проснешься боссом: Справочник по психологии управления / Н. М. Власова. – Новосибирск : Экор. – 1993. – 318 с.
4. **Дизель П. М.** Поведение человека в организации / П. М. Дизель, У. М. Раньян. – М. : Дело, 1999. – 274 с.
5. **Зазыкин В. Г.** Социально-психологический климат и проблема конфликтов в коллективе / В. Г. Зазыкин. – М. : ГКТР СССР, 1988. – 314 с.
6. **Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.** Технология создания команды / Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов, Т. Грабенко. – СПб. : Речь, 2002. – 216 с.
7. **Карамушка Л. М.** Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : моногр. / Л. М. Карамушка, О. А. Філь. – К. : Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.
8. **Карлоф Б.** Деловая стратегия : пер. с англ. / Б. Карлоф. – М. : Экономика, 1991. – 239 с.
9. **Каспарьян Г. И.** Формирование стабильного трудового коллектива / Г. И. Каспарьян. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – С. 33.
10. **Лигинчук Г. Г.** Психология профессиональной деятельности : [учеб. курс (учеб.-метод. комплекс)] / Г. Г. Лигинчук. – 2003. – 246 с.
11. **Мучински П.** Психология, профессия, карьера / П. Мучински. – [7-е изд.] – СПб. : Питер, 2004. – С. 310–334.
12. **Ньюстром Дж.** Организационное поведение / Дж. Ньюстром, К. Девис. – М. : Контролинг. – 2000. – 365 с.
13. **Петровский А. В.** Общая психология / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1995. – 384 с.
14. Психология и работа / Д. Шульц, С. Шульц. – 8-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.
15. **Спивак В. А.** Идеальный руководитель, идеальный предприниматель / В. А. Спивак. – СПб. : Нева, 2003. – 320 с.
16. Технологія психологічної підготовки персоналу держадміністрації до роботи в команді : навч. посіб. / Л. М. Карамушка, О. А. Філь, В. В. Левковець та ін. – К. : Наук. світ, 2008. – 182 с.
17. **Фетискин Н. П.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 301 – 305.
18. **Шекшня С. В.** Управление персоналом современной организации / С. В. Шекшня. – М. : Интел-Синтез, 2000. – 317 с.
19. **Belbin M.** Management teams. Why they succeed or fail / M. Belbin // Butterworth-Heinemann is an imprint of Elsevier. – Third edition. – 2010. – 193 p.
20. **Everard K. B.** Teambuilding – a powerfull tool for educational development, Educational Change and development / K. B. Everard // Butterworth-Heinemann is an imprint of Elsevier. – Vol. 15, N 2. – P. 21–24.

Надійшла до редколегії 29.03.2012 р.

УДК 159.922.1

І. О. Бондаревська, М. О. Бондаревська

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

СОЦІАЛЬНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОК

Розглянуто соціально-організаційні чинники ефективності управлінської діяльності жінок. Зроблено висновок, що пріоритет маскулінних цінностей в організаціях в умовах сучасної соціально-економічної реальності, яка вимагає від працівників уміння працювати в команді, співробітництва та навичок міжособистісної взаємодії має негативні наслідки для організації.

Ключові слова: жінки-менеджери, гендерні стереотипи, маскулінність, фемінінність, гендерна ідентичність.

Рассмотрены социально-организационные факторы эффективности управленческой деятельности женщин-менеджеров. Сделан вывод о том, что приоритет маскулинных ценностей в организациях в условиях современной социально-экономической реальности, которая требует от работников умения работать в команде, сотрудничества и навыков межличностного взаимодействия имеет негативные последствия для организаций.

Ключевые слова: женщины-менеджеры, гендерные стереотипы, маскулинность, фемининность, гендерная идентичность.

Paper deals with describing socio-organizational factors of female-managers' effective management. It was concluded that priority of masculine values in organizations in modern socio-economic reality which requires ability of working in team, cooperation and skills of interpersonal interaction, has negative consequences for organizations.

Key words: female managers, gender stereotypes, masculinity, femininity, gender identity.

У сучасному українському суспільстві відбуваються значні позитивні зміни, які торкаються практично всіх сфер життєдіяльності. Разом із тим, стає дедалі більше організацій, в яких існує суперечливе ставлення до ролі жінок у них. З одного боку, висококваліфіковані жінки-менеджери становлять високий відсоток штату, з іншого боку, численні стереотипи, які існують в організаціях, стримують їх професійне зростання та кар'єру.

Методологічною основою дослідження виступили принципи аналізу діяльності сучасних організацій (розгляд організацій як відкритих систем; ситуаційний підхід до діяльності організацій; гуманізація управління організаціями; постійний розвиток організацій та ін.).

Постановка проблеми. Розгляд соціально-організаційних проблем ефективності управлінської діяльності жінок доцільно, на наш погляд, здійснювати у процесі висвітлення таких питань: причини зростання працюючих жінок та жінок-менеджерів у сучасних організаціях, гендерні проблеми, з якими зустрічаються жінки-менеджери в організації, конфлікт між роботою та сім'єю як одна із важливих проблем жінок-менеджерів, підходи до забезпечення гендерної рівності в організації, роль гендерної ідентичності в управлінській діяльності жінок та в забезпеченні ефективності діяльності організацій в цілому.

Мета статті полягає в аналізі соціально-організаційних чинників ефективного управління жінок.

Причини зростання працюючих жінок та жінок-менеджерів у сучасних організаціях Г. Н. Поуелл [12] пояснює ситуаційно-орієнтованими та особистісно-

орієнтованими чинниками. Особистісно-орієнтовані чинники пов'язані з рівнем освіти жінок у цілому та у сфері бізнесу зокрема. До ситуаційно-орієнтованих чинників відносяться: зниження рівня народжуваності в індустріально розвинутих країнах, відповідно, і числа кандидатів, здатних займати управлінські посади; структурні зміни в економіці, пов'язані із збільшенням значущості сфери послуг; зміни в законодавчій базі, пов'язані з наданням рівних прав чоловікам та жінкам.

Щодо *гендерних проблем, з якими зустрічаються жінки-менеджери в організації*, то слід, насамперед, зазначити, що в суспільстві організації грають центральну роль у створенні та підтриманні розуміння того, що відповідає жінкам, а що відповідає чоловікам [13]. При цьому дослідники наголошують, що організації не є гендерно-нейтральними. Гендерна природа організацій обумовлена тим, що вони у своїх системах, практиках, структурах і нормах відображають маскулінні цінності та життєві ситуації [10]. У той час, як за останні десятиліття відбулися значні зміни в долі жінок, які займають керівні посади в організаціях, більшість організацій мають структуру і організаційну культуру, яка відповідає чоловічому стилю управління, і оскільки так було завжди, це приймається як само собою зрозумілим (Fiske, Stevens, 1993; Eskilson, Willey, 1976; Farmer, 1985).

Для організацій притаманна глибоко укорінена маскулінність. Це проявляється в двох основних напрямках. Перший напрям проявляється в тому, що все, що вважається нормальним або загальновизнаним, починаючи з поведінки на роботі та закінчуючи нормами конкуренції, відданості організації, лідерства та управління, має тенденцію віддавати перевагу рисам, які соціально та культурно приписуються чоловікам: незалежність, індивідуалізм та раціоналізм, у той же час, девальвуючи або ігноруючи риси, які соціально приписуються жінкам: схильність до співробітництва, турбота, підтримка. Таким чином, розуміння феномена роботи та здатність розглядати альтернативні структури та системи обмежена набором гендерних норм про ефективність та успіх. Другий напрям виявляється в тому, що на практиці ці гендерні норми створюють ідеалізовані образи виконання роботи, працівників та успіху, які, у свою чергу, підтримують гендерну сегрегацію та гендерну нерівність (Fletcher, Merrill-Sands, 1998; Tang, Charles-Pauvers, Urbain, 2005; Gilligan, 1982).

В організаціях, як правило, є достатньо чіткі уявлення про те, яким повинен бути керівник і людина, яка бажає мати успіхи в цій ролі, повинна пристосуватися до неї, незалежно від статі (Eagly, Johnson, 1990). Достатньо часто жінка, яка добре підготовлена в професійному відношенні, не уміє пристосуватися до загально-визнаної маскулінної моделі управління, що передбачає в якості позитивного зразку наявність виключно маскулінних якостей: жорсткості, напористості, авторитарності, схильності до обезлюдненого управління, емоційної скованості. Маскулінні інструментальні цінності управління характеризуються відсутністю намагання до постійного, послідовного вирішення завдань, спробами вирішити їх зразу, наскоком та виникаючою у зв'язку з цим поверхневистію та недалекоглядністю рішень, тяжінням до авторитарного управління і до вирішення конфліктів з опонентами жорстким способом [1].

У дослідженні В. І. Шайн було встановлено, що прототипом менеджера успішної організації вважають чоловіка (Schein, 1973; 1975). Як дескриптивні, такі і прескриптивні переконання пов'язані з образом чоловіка-менеджера, а не жінки (Helgesen, 1990), жінок-менеджерів оцінюють нижче, ніж чоловіків-менеджерів (Eagly, Karau, Makhijami, 1992).

Установлено, що традиційний гендерний розподіл праці розглядає вид діяльності чоловіків та жінок, їх навантаження, розподіл джерел праці, володіння власністю, можливості та права участі в прийнятті рішень, розмір зарплати та ін. [8].

Дослідники зазначають, що жінки, які займають в організаціях керівні по-

сади, зустрічаються із більшою кількістю проблем, ніж працюючі жінки в цілому. Скоріше всього, це пов'язано з тим, що для жінок шлях до влади пов'язаний з подоланням багаточисельних перепон, тоді як для чоловіків – з реалізацією численних можливостей (Ragins, Sunderstorm, 1989).

М. К. Ріан і С. А. Хаслам прийшли до висновку, що жінок назначають на керівні посади в першу чергу в неуспішні компанії. Відповідно, жінки з самого початку зустрічаються з труднощами у процесі досягнення успішного результату в діяльності організації (Ryan, Haslam, 2005).

Дослідники також підкреслюють, що жінки частіше назначаються на керівні посади середнього рівня (завдяки хорошим соціальним навичкам), у той час, як чоловікам переважно віддають позиції першого рівня (Nelton, 1995). Хоча жінки достатньо часто займають керівні посади, ефект «скляної стелі» все ще заважає їх кар'єрному росту (Meyerson, Fletcher, 2000).

Дослідження показали, що планування, прийняття стратегічно важливих для організації рішень та розподіл ресурсів більш важливі на вищому рівні менеджменту. Менеджери середнього рівня більше пов'язані із взаємодією із працівниками, перевіркою виконання завдань (Page, Tornow, 1987; Yukl, 2002). Разом із тим, констатовано, що багато жінок не вважають себе здатними виконувати функції керівників вищого рівня і погоджуються з уявленням, згідно з яким досягнення та жіночість несумісні. Тому через почуття вини, схвильованості та невпевненості вони не намагаються досягнути високих посад. С. А. Дарлі вважає, що через схильність оцінювати людей за їхньою соціальною роллю люди часто забувають про те, що турботлива, ніжна, уважна дружина та мати може бути наполегливим, раціональним та ефективним керівником (Darley, 1976).

Дж. І. Вільямс і Д. Бест підкреслили роль *гендерних стереотипів* у діяльності організацій (як набір експектацій про типові характеристики та поведінку чоловіків та жінок) і показали, що гендерні стереотипи в більшій або меншій мірі однакові для всього світу (Williams, Best, 1990). Стереотипи впливають на сприйняття людей, особливо при першій зустрічі та в умовах нестачі інформації. Ступінь відповідності поведінки гендерним стереотипам задається їх суб'єктивною значущістю для окремо взятої людини [5].

При наймі на роботу гендерні стереотипи впливають на те враження, яке створює претендент. Рівень відповідності між бажаними характеристиками майбутнього працівника та характеристиками, які сприймаються на основі стереотипів претендента, визначають рішення про прийом на роботу або просування. Оскільки чоловіків сприймають такими, які більш відповідають образу ідеального менеджера, ніж жінки, їх частіше приймають на таку роботу, навіть за однакових інших умов з аплікантами-жінками (Heilman, 1997; Henning, Jardim, 1997). Таким чином, у чоловіків та жінок можливості при наймі на роботу та просування на менеджерську посаду є нерівними навіть при однаковій кваліфікації.

Згідно з Л. А. Рудман і П. Глік, стереотипізація служить основою для дискримінації навіть на фемінізованих менеджерських роботах. Оскільки фемінінні стереотипи є надзвичайно прескриптивними, жінкам постійно доводиться бути добрими та комунікабельними. При діяльністному стилі жінки втрачають відповідний рівень фемінінних соціальних навичок і знову ж таки їх з меншою вірогідністю приймають на роботу (Rudman, Glick, 1999).

Дослідження К. М. Бартол і Д. К. Мартін проаналізували низку стереотипів, які існують стосовно жінок в організації і показали, що у сприйнятті чоловіків жінка-лідер у чоловічому діловому світі і взагалі, яка знаходиться в чоловічій групі, грає одну із чотирьох неформальних ролей: «матері» – від неї чекають емоційної підтримки, а не ділової активності; «жінки, яка зваблює» для керівника, що викликає обурення у колег-чоловіків; «іграшки-талісмана» – милої, але не ділової

жінки, яка приносить удачу; «залізної леді», яка володіє нежіночою жорсткістю, унаслідок чого вони бувають більше всього ізольованими від групи. Усі ці ролі, на думку авторів, заважають жінкам зайняти рівне положення серед чоловіків та знижують можливості їх службового росту [9].

С. Веллінгтон виділяє такі найбільш розповсюджені стереотипи про жінок, які працюють, що сформувалися в чоловічому середовищі: жінки меншою мірою, ніж чоловіки, віддані роботі; жінки не можуть або не хочуть тратити на роботу стільки часу, скільки вимагається; жінки в недостатній мірі кваліфіковані та підготовлені до роботи; жінки недостатньо агресивні, не здатні ризикувати; у випадку вагітності залишається вдома; жінки не захочуть або не зможуть змінити місце проживання, якщо цього потребує робота; жінкам не потрібна робота, тому, що їх утримують чоловіки (Wellington & "Catalyst", 2001).

У російському контексті виділяють такі додаткові стереотипи: жінка, яка працює заради кар'єри, не заслуговує схвалення; робота жінки-керівника не сумісна з повноцінним сімейним життям; робота жінки здійснює негативний вплив на її дітей [4].

Виявлено, що чоловіки, як правило, приписують жінкам-менеджерам такі негативні риси, як схильність до обману, різкої поведінки та легковажність (Deal, Stevenson, 1998) і проявляють сильні гендерні стереотипи на користь чоловіків-менеджерів (Spence, Buckner, 2000). Жінки, які не відповідають загальноновизнаним уявленням про образ менеджера, що прийнятий в організації, не сприймаються як авторитетні та впливові (Carli, 2001).

Разом з тим, слід зазначити, що гендерні стереотипи стосуються як жінок, так і чоловіків. Це, зокрема, проявляється в уявленнях про жінок як про емоційних, інтуїтивних та соціально орієнтованих, а про чоловіків як про домінуючих, раціональних та інструментальних або таких, які орієнтовані на завдання [13].

К. Куліх з'ясувала, що чоловікам-менеджерам премії нараховують за фактичними результатами діяльності організації, у той час, як жінок-менеджерів заохочують на основі сприйняття їх менеджерських здібностей. Таким чином, жінок-менеджерів автоматично не сприймають в якості агентів діяльності організації, їм доводиться підтверджувати свої лідерські здібності перед тим, як успішну діяльність організації починають пов'язувати з їх управлінням (Kulich, Ryan, Haslam, 2005).

Гендерні уявлення про ідеального працівника походять із маскулінного соціального контексту та підкріплюють традиційні маскулінні норми всередині організації. У результаті працівників, які не відповідають цим маскулінным нормам (як жінок, так і чоловіків), розглядають як таких, що не роблять внесок в успіх організації і, відповідно, їх не просувають і не цінять. Іншим результатом гендерних передумов є неприйняття альтернативних практик виконання роботи, які не відповідають цим нормам, наприклад, максимізація ефективності робочого процесу з метою збільшення вільного часу [10].

При цьому цікавим є той факт, що, навіть враховуючи те, що менеджерська роль сприймається стереотипно маскулінною (Brenner, Tomkiewicz, Schein, 1989; Powell, 1979), не означає, що жінка, дотримуючись маскулінного стилю та маючи маскулінні риси, вважається такою, що підходить для роботи менеджера. Жінок, поведінка яких виглядає маскулінною, часто оцінюють нижче, ніж чоловіків, які ведуть себе таким же чином. Відповідно, таких жінок неохоче приймають на роботу (Rudman, 1998).

Гендерне маркування менеджерських ролей, що має місце в сучасних організаціях, підтримує існуючі стереотипи про пріоритет маскулінних цінностей в управлінні організаціями та негативно позначається як на їх ефективності, так і на кар'єрних можливостях жінок-менеджерів.

Гендерне маркування менеджерських ролей визначає *експектації до поведінки менеджерів*. В основі цих експектацій лежить становище чоловіків та жінок в соціальній структурі розподілу праці в сім'ї, традиційний розподіл у професійній зайнятості, відмінності в статусі, престижі та владі, які асоціюються з чоловіками та жінками (Eagly, Karau, 2002). Ураховуючи те, що менеджерські ролі варіюються з точки зору гендерного маркування, сприйняття менеджерської ефективності чоловіків та жінок може залежати від узгодженості їхніх гендерних ролей. Таким чином, жінок, які виконують традиційно фемінінні менеджерські ролі, будуть сприймати позитивно, а жінок, які виконують традиційно маскулінні гендерні ролі – негативно (Atwater, Brett, Waldman, 2004).

Встановлено, що чоловіки, на відміну від жінок, сприймають менеджмент як традиційно маскулінний за своєю природою, чоловіки більш негативно сприймають жінку-менеджера, ніж жінки (Stevens, DeNisi, 1980; Van Fleet, Saurage, 1984). У той же час, виявлено, що жінки не схильні гендерно маркувати роль менеджера (Shore, 1992).

У цілому, можна зробити висновок про те, що пріоритет маскулінних цінностей в організації має негативні наслідки як для жінок-менеджерів, так і для організації в цілому.

Щодо *конфлікту між роботою та сім'єю* як однією із центральних проблем жінок-менеджерів слід зазначити, що цій проблемі присвячено досить багато досліджень. Конфлікт між роботою та сім'єю виникає тоді, коли вимоги, які асоціюються з однією сферою, виявляються несумісними з вимогами іншої [11].

Так, А. Х. Іглі, С. Дж. Карау та М. Г. Махіяні зазначають про можливість виникнення у жінок-керівників конфлікту між гендерною та лідерською роллю, оскільки остання вимагає маскулінної поведінки. Автор зазначає, що пом'якшуванню цього конфлікту може сприяти: реальні досягнення жінок; вибір ними тієї сфери занять та посади в тих організаціях, де лідерська роль згідно зі стереотипом не є дуже маскулінною, а скоріше андрогінною (наприклад, керівник дитячої освітньої установи, а не військового відомства); демонстрація відносно фемінінного лідерського стилю (Eagly, Karau, Makhijani, 1995).

Дж. Х. Грінхауз і Н. Дж. Бютелл висунули пропущення, що конфлікт між роботою та сім'єю посилюється, коли ролі, які пов'язані або з роботою, або з сім'єю, є вираженими та займають центральне місце в Я-концепції. Чим важливішою є роль для індивіда, тим більше часу та енергії в неї інвестується, і тим менше часу та енергії залишається на інші ролі [11].

Конфлікт між роботою та сім'єю приводить до низки проблем, включаючи професійне вигорання (Bacharach, Bamberger, Conley, 1991), погіршення сімейного та професійного благополуччя (Kinnunen, Mauno, 1998), психологічні та фізичні скарги (Frone, Russel, Cooper, 1992), незадоволеність роботою та життям (Netmeyer, Boles, Mcmurrigan, 1996). Такий конфлікт має особливе значення в організації життєдіяльності та професійної діяльності жінок-менеджерів.

Приступаючи до аналізу *підходів до забезпечення гендерної рівності* в організації, слід зазначити, насамперед, що засвоєння жінками нових видів діяльності та оволодіння новими соціальними ролями супроводжується змінами характеристик їх діяльності та колективної самосвідомості, що, у свою чергу, змінює уявлення про гендерні стосунки [5].

Підкреслюється роль конкретних заходів в організації, наприклад, зміни практик прийому на роботу та проведення тренінгових програм для менеджерів, у досягненні гендерної рівності. Разом з тим, наголошується, що ці традиційні підходи виявляються недостатніми для досягнення реальних довготривалих змін [10]. Ці міри можуть допомогти в подоланні дискримінації та у розвитку здібностей у жінок для відповідності вимогам організації, але вони фокусуються на про-

явах проблеми, а не на причинах, які закладені в системі. Ці міри не зачіпають неявні на перший погляд маскулінні передумови (assumptions), ментальні моделі, які відтворюють та підкріплюють гендерну нерівність [10].

Довгостроковий ефект гендерної рівності може бути досягнутий тільки у процесі перегляду гендерних передумов і практик на роботі [10], тобто перегляду насамперед гендерних стереотипів стосовно жінок-менеджерів.

Автори наголошують, що принцип гендерної рівності передбачає також врахування позаслужбових обов'язків працівників у цілому, та, зокрема, жінок-менеджерів по відношенню до сім'ї, прийнятного балансу роботи та сім'ї не як двох розділених сфер, а в якості інтегрованого цілого [13]. Саме розподіл роботи та сім'ї приводить до гендерного розподілу праці, на основі якого створюється ідеальний образ працівника, який не має зобов'язань в інших сферах. Це має негативний вплив на діяльність організації, оскільки виключаються або відсуваються на другий план працівники, які потенційно могли б зробити цінний внесок у діяльність організації. Розділення роботи та сім'ї особливо позначається на жінках, які працюють, служить додатковим джерелом стресів і, відповідно, знижує ефективність діяльності.

Л. Байлін і Дж. К. Флетчер зазначають, що розділення сфер діяльності підбиває ефективність діяльності не тільки тому, що значна частина людей не проходить через традиційно маскулінні життєві ситуації, але і тому, що робочі практики могли б тільки виграти від мудрості, цінностей та навичок, які традиційно асоціюються з фемінінністю та домашньою сферою. Іншими словами, інтегрування сфер могло б відкрити нові, більш ефективні способи виконання роботи (Bailyn, Fletcher, 2003).

Пристаючи до аналізу проблеми *ролі гендерної ідентичності* в управлінській діяльності жінок-менеджерів та ефективності діяльності організацій у цілому, слід зазначити, що аналіз існуючих у літературі підходів до вивчення гендерних особливостей діяльності організацій дозволив обґрунтувати важливу роль та вплив гендерної ідентичності жінок-менеджерів на ефективність їх управлінської діяльності та діяльність організації в цілому.

Так, Л. М. Карамушка і Т. В. Зайчикова прийшли до висновку, що гендерна ідентичність є однією з найбільш важливих психологічних характеристик людини, показником психічного здоров'я, умовою єдності особистісних проявів, виступає детермінантою професійної діяльності. Підкреслено, що занадто високий рівень маскулінності або фемінінності, неадекватна гендерна ідентичність виступає в якості стресогенних чинників, оскільки є причинами внутрішньоособистісних конфліктів та протиріч [7].

Конфлікт між ідентичністю матері і господарки та професійною ідентичністю призводить до «вигорання» – психологічної, емоційної, інтелектуальної та фізичної втоми [2]. Оскільки традиційні суспільства диктують пасивне прийняття фемінінних цінностей, жінки в процесі досягнення соціальної ідентичності, у тому числі й гендерної, переживають серйозний конфлікт, пов'язаний із професійною зайнятістю (Goldberg, 1983).

Гендерна ідентичність значною мірою визначає особливості професійної кар'єри жінок-менеджерів. Причиною цього є: статеворольова соціалізація, яка орієнтує жінку на сім'ю, а не на соціальну активність; стереотипи маскулінності/фемінінності як домінування/підпорядкування; внутрішньорольові жіночі конфлікти (що важливіше сім'я або кар'єра?) та ін. [6].

У процесі аналізу ролі гендерної ідентичності в управлінській діяльності жінок-менеджерів можна, на наш погляд, виділити три напрями аналізу, які відображають розуміння в сучасних організаціях ролі цього феномена: переважання значущості в діяльності сучасних організацій маскулінного типу гендерної іден-

тичності; посилення уваги до ролі фемінінного типу гендерної ідентичності; підкреслення значущості андрогінного типу гендерної ідентичності.

Що стосується першого напрямку, тобто переважання значущості в діяльності сучасних організацій маскулінного типу гендерної ідентичності, то як уже зазначалося вище, досить часто в організаціях представлено уявлення про те, що якщо в гендерній ідентичності жінки слабо виражений маскуліnnий конструкт, і вона не дотримується маскуліnnої моделі управління, її сприймають як таку, яка характеризується деякими навичками, корисними для керівника, але і як таку, яка не має необхідних якостей, які дозволяють стати справжнім лідером. Це відбувається частково тому, що маскуліnnі інструментальні цінності вважаються необхідними для завоювання та утримання влади.

Другий напрям, тобто посилення уваги до фемінінного типу гендерної ідентичності, проявляється в тому, що в останні десятиліття в літературі з менеджменту постійно обговорюється тема фемінізації менеджменту (Willemssen, 2002; Chater, Gaster, 1995; Hogg, Abrams, 1988). При цьому багато авторів вважають, що менеджерам сучасних організацій необхідно володіти фемініnnими рисами, а саме: здатність сприяти та підтримувати працівників, інтуїція, не ієрархічний, а співробітницький стиль комунікації та лідерства (Kanter, 1989; Mintzberg, 1989; Peters, 1987).

Н. Фондас вважає, що успішний менеджер, як правило, володіє такими рисами, як емоційність, інтуїтивність, орієнтація на людей, тобто традиційно фемініnnими рисами. При цьому цікавим є той факт, що, як зазначає автор, ці фемініnnі риси більше ціняться у чоловіків, ніж у жінок (Fondas, 1997).

Оцінюючи позитивно фемініnnі риси в діяльності організацій, автори наголошують, що жінки-менеджери схильні пов'язувати свою владу з особистісними якостями – привабливістю, контактністю, умінням спілкуватися з людьми та інтенсивністю праці, а не із посадою, яку вони обіймають. Кадрова політика в організації, якою керує жінка, проводиться м'якше, ніж в організації, якою керує чоловік. Жінці-менеджеру краще вдається лагодити із своїм колективом. Вона більше цінує професійні і ділові якості своїх співробітників та намагається зберегти робочі місця у своїй організації.

Дослідниками звертається увага на те, що успішним жінкам-менеджерам все ж таки, хоча і рідко, вдається зберегти вираженим фемініnnий компонент своєї гендерної ідентичності. У цьому випадку їхнє керівництво характеризується фемініnnими інструментальними цінностями: колективне прийняття рішень, цілісне сприйняття працівника, враховуючи позаслужбові обставини, помірна компромісність.

Демократичний та корпоративний фемініnnий стиль управління формується значною мірою завдяки соціальним навичкам жінок. Жінки-менеджери приділяють більше уваги взаємовідносинам у колективі, краще справляються з конфліктними ситуаціями (Duane, 1989), більше схильні рахуватися з інтересами та думками інших членів колективу (Burn, 1995). Коли керівник залучає співробітників до процесу прийняття рішень, у них виникає усвідомлення своєї значущості. Співробітники стають відданими справі, якщо бачать, що керівництво довіряє їм, сприймає їхні ідеї. Жінки-менеджери стараються якомога частіше відзначати досягнення підлеглих у письмовому вигляді або усно в присутності інших співробітників [3].

І щодо третього напрямку аналізу, тобто, підкреслення значущості андрогінного типу гендерної ідентичності, то це проявляється, зокрема в тому, що авторами підкреслюється роль гендерно-нейтральних характеристик у діяльності менеджерів у цілому і їх вважають більш типовими, ніж маскуліnnі (Schein, Mueller, Lituchy, Liu, 1996). Хоча в багатьох дослідженнях образ успішного менеджера ви-

глядає далеко не фемінінним, цей образ, принаймні, не є абсолютно маскулінним, а частково гендерно-нейтральним (Eagly, Karau, 2002).

Підлегли віддають перевагу демократичному стилю керівництва незалежно від того, є їх керівником чоловік чи жінка (Kushell, Newton, 1986). На основі результатів спеціальних досліджень доведено, що серед успішних жінок-менеджерів переважає андрогінний тип гендерної ідентичності, який включає риси як маскулінності, так і фемінінності, і дозволяє забезпечувати гнучку поведінку менеджера залежно від конкретної управлінської ситуації. При цьому, у жінок, в основному, більш андрогінні уявлення про менеджерські ролі з точки зору необхідного прояву як соціальних навичок, так і орієнтації на дії (Brenner, Tomkiewicz, Schein, 1989; Dodge, Gilroy, Fenzel, 1995; Norris, Wylie, 1995).

Висновки. Пріоритет маскулінних цінностей в організаціях в умовах сучасної соціально-економічної реальності, що вимагає від працівників уміння працювати в команді, співробітництва та навичок міжособистісної взаємодії, які традиційно асоціюються з фемінінністю, мають негативні наслідки для організації.

Одним із важливих чинників ефективної діяльності менеджерів та організації в цілому є усвідомлення жінками-менеджерами ролі гендерної ідентичності, врахування особливостей різних типів гендерної ідентичності, а також ідентифікація власного типу гендерної ідентичності, його позитивних та негативних характеристик та ін.

Бібліографічні посилання

1. **Дынин П. И.** Женщина и карьера / П. И. Дыдин // Практикум по гендерной психологии. – СПб. : Питер, 2003. – С. 300–328.
2. **Ершова Н.** Жертвенность материнства: варианты самоидентификации современной женщины / Н. Ершова // Гендерные различия. – СПб. : Алетейя. – 2005. – С. 145–152.
3. **Ильин Е. П.** Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Мастера психологии, 2002. – 544 с.
4. **Капусткина Е.** Как разбить «стеклянный потолок»: стратегии карьерного продвижения женщин (опыт американских компаний) / Е. Капусткина // Гендерные различия. – СПб. : Алетейя. – 2005. – С. 27–35.
5. **Клёцина И. С.** Психология гендерных отношений: Теория и практика / И. С. Клёцина. – СПб. : Алетейя, 2004. – 408 с.
6. **Куницына В. Н.** Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
7. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.
8. Словарь гендерных терминов. Гендерное просвещение для всех. – Харьков : «САБО-ЛТД», 2002. – 100 с.
9. **Bartol K. M.** Women and men in task groups / K. M. Bartol, D. C. Martin // The social psychology of female – male relations. – NY ; London : Academic Press, 1986. – P. 259–310.
10. **Fletcher J. K.** Looking below the surface: the gendered nature of organizations [Electronic resource] / J. K. Fletcher, D. Merrill-Sands // Briefing Note. – 1998. – N 2. – 2 p. – Access mode: www.simmons.edu/som/cgo.
11. **Greenhouse J. H.** Source of conflict between work and family roles / J. H. Greenhouse, N. J. Beutell // Academy of Management Review. – 1985. – N 10. – P. 77–88.
12. **Powell G. N.** Women and Men in Management / G. N. Powell. – Newbury Park, CA : Sage, 1993.
13. Reader in gender, work and organization / R. J. Ely, E. G. Foldy, M. A. Scully (eds.). – Blackwell Publishing, 2003. – 440 p.

Надійшла до редколегії 20.04.2012 р.

УДК 159.9 + 2

С. Л. Волинець, Л. М. Самошкіна

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ЗВ'ЯЗОК МОТИВІВ АФІЛІАЦІЇ, ДОСЯГНЕННЯ І ВЛАДИ В МОТИВАЦІЇ РЕЛІГІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто потреби та мотиви, що спонукають віруючих людей до релігійної діяльності. Досліджено наявність та особливості зв'язку мотивів афіліації, досягнення і влади в мотивації релігійної діяльності.

Ключові слова: релігійна діяльність; потреби, мотиви, цілі релігійної діяльності; мотиви: афіліації, досягнення, влади в мотивації релігійної діяльності.

В статье рассмотрены потребности и мотивы, которые побуждают верующих людей к религиозной деятельности. Исследованы наличие и особенности связи мотивов аффилиации, достижения и власти в мотивации религиозной деятельности.

Ключевые слова: религиозная деятельность; потребности, мотивы, цели религиозной деятельности; мотивы: аффилиации, достижения, власти в мотивации религиозной деятельности.

The needs and motives that put religious people to the execution of religious practices are considered in the article. The existence and peculiarities of the coherence of the motives of affiliation, consummation and ascendancy in the motivation of the religious activity are also analyzed there.

Key words: religious activity; needs, motives and aims of the religious activity; the motives of affiliation, consummation, ascendancy in the religious activity motivation.

Актуальність дослідження мотивації релігійної діяльності обумовлена відродженням релігії в нашій країні, появою нових релігійних утворень, що отримали разом з традиційними церквами права самоврядування і можливість легально займатися релігійною діяльністю. Щоб орієнтуватися в складному і неоднозначному комплексі релігійних процесів необхідний всебічний науковий аналіз змісту релігійних новоутворень, психологічне осмислення феномена релігійної діяльності та її мотивів.

Постановка проблеми. Упродовж віків теологи, філософи, соціологи і психологи різних шкіл і напрямів зверталися до тем релігійності, потреб віруючих людей, мотивації їхньої поведінки. Але проблема мотивації релігійної діяльності вивчена лише фрагментарно, а дослідження мотивів афіліації, досягнення і влади в мотивації релігійної діяльності ще не проводилося, що зумовлює новизну нашої роботи.

Метою нашого дослідження стає виявлення особливостей зв'язку мотивів афіліації, досягнення і влади в мотивації релігійної діяльності.

Релігійна діяльність є практично-духовним освоєнням дійсності і означає схилення віруючих до релігійного способу життя. По спрямованості на об'єкт поклоніння релігійна діяльність може бути позакультовою та культовою, направленою на вшанування об'єкта поклоніння і служіння йому. Результатами релігійної діяльності є спілкування, передача досвіду, зняття емоційної напруги та задоволення потреб віруючих людей [5; 11].

У релігійній діяльності задовольняються як нерелігійні, так і релігійні потреби. Нерелігійними можна вважати такі потреби, як відчуття гострого нестатку і необхідності в чому-небудь. Майже всі потреби за пірамідою А. Маслоу [8] можуть бути задоволені як в релігійній групі [2], так і в результаті релігійної діяль-

ності. Участь віруючих у релігійних діях частково задовольняє основні потреби їх соціального буття: в спілкуванні, в приналежності до спільності, в соціальному статусі [10]. Релігійними є певні потреби, властиві всім людям, але які релігійна особистість усвідомлює як потреби релігійні. Це можуть бути потреби в благоговійному відношенні до чогось, що людина вважає священним; в осмисленні життя і смерті; у поклонінні [13]. Релігійна потреба може бути обумовлена різними соціокультурними передумовами, може мати різну природу і різні форми прояву, а її основою є релігійна віра [1].

Оскільки в релігійній діяльності можуть задовольнятися як нерелігійні, так і релігійні потреби, мотиви релігійної діяльності також можуть бути нерелігійними і релігійними.

Під релігійним мотивом розуміється внутрішній стимул дії, виразом якої може виступати релігійна потреба. Релігійний мотив передбачає певну мету, яка приписується віроповчальними принципами. У відношенні мотиву до мети виявляється особистісний сенс дії, тому про мотив можна судити за метою і сенсом такої дії. Наприклад, усамітнена молитва майже виключає нерелігійну мотивацію [9].

Необхідно зауважити, що метою релігійної діяльності є встановлення і підтримка віруючими стосунків з Богом. Згідно з теорією діяльності О. М. Леонтьєва [6], у релігійній діяльності зрушення мотиву на мету існує імпліцитно. Тому психологічна особливість релігійної діяльності полягає в тому, що її мотив початково збігається з її метою, інакше діяльність втрачає сенс і перестає бути релігійною [13].

Нерелігійні мотиви – це спонукання до релігійної діяльності, пов'язане із задоволенням нерелігійних потреб віруючої людини. Така релігійна діяльність не завжди свідчить про наявність релігійної віри, а зв'язок релігійних дій з релігійною свідомістю носить опосередкований характер. При цьому самі релігійні дії несуть релігійне смислове навантаження [9].

У різних теоріях мотивації описана велика кількість нерелігійних мотивів, що детермінують діяльність людини. Згідно з теорією набутих потреб Д. Макклелланда, на мотивацію і поведінку людей суттєво впливають три основні мотиви: досягнення, афіліації і влади [7], тому ми вважаємо доцільним розглянути саме їх у мотивації релігійної діяльності.

Згідно з теорією мотивації досягнення успіхів Д. Макклелланда, Д. Аткинсона і Х. Хекхаузена, мотив досягнення розуміється як прагнення досягти високих результатів і майстерності в діяльності. Він проявляється в здатності до конкуренції, у прагненні до досконалості, у бажанні напруженої роботи, виборі складних завдань і прагненні їх виконати. У його основі лежать емоційні переживання, пов'язані з соціальним схваленням тих успіхів, які досягаються індивідом [3].

Д. Макклелланд виділяє в мотиві досягнення два «підмотиви»: прагнення до успіху – схильність переживати задоволення і гордість при досягненні результату та уникнення невдачі – схильність відповідати переживанням сорому за невдачу (боязнь невдачі, боязнь відторгнення та несприйняття) [7].

Специфіка мотиву досягнення в мотивації релігійної діяльності визначається наявністю релігійної віри, типом релігійності та релігійними установками особистості. Прагнення досягти високих результатів у віруючих може виявлятися в найрізноманітніших релігійних діях, починаючи від поглибленого вивчення релігійної літератури, закінчуючи молитовними неспаннями, тривалими постами і місіонерською діяльністю. У релігійній і будь-якій іншій діяльності віруючі ретельно уникають якого б то не було змагання і суперництва. Навпаки, виконуючи роботу, вони всіляко підтримують і допомагають один одному. Що стосується мотиву уникнення невдач, то його розуміння відрізняється від традиційного пере-

живання сорому за невдачу, оскільки «все в житті віруючого відбувається по волі Божій».

Мотив афіліації є вираженням соціальної суті діяльності і особистості людини. Він виявляється в потребі кожної людини належати до певної групи, приймати її цінності і слідувати їм, займати власне місце в структурі групи. Д. Макклелланд вважав, що потреба в афіліації є несвідомим прагненням до тісних зв'язків і дружніх взаємин з іншими людьми. Люди з вираженою потребою в афіліації вважають за краще працювати в групах, схильні до співпраці, але не змагальності, вибирають професії, що дозволяють тісно взаємодіяти з іншими людьми [7]. У цьому мотиві виділяють два полюси – надію на афіліацію і страх бути відторгненим.

У мотивації релігійної діяльності мотив афіліації присутній у всій своїй повноті. Віруючі відчують потребу в приналежності до релігійної групи, у дотриманні її цінностей. Багато з них, прийшовши до церкви вже в зрілому віці, саме там уперше знаходять власне місце, відчуття власної причетності та необхідності; інколи ця потреба навіть переростає в залежність від групи. Під час релігійної діяльності у віруючих актуалізується потреба в спілкуванні, побудованому на братській любові, взаємоповазі, взаємодопомозі і повному схваленні людьми, які є значущими для них. Найвищим духовним проявом мотиву афіліації у релігійних людей є жертвна любов до Бога та ближніх.

Мотив відторгнення може бути наслідком заниженої самооцінки релігійної особистості і відсутності глибинного релігійного досвіду.

Мотиви уникнення невдач і відторгнення можуть стійко домінувати в мотивації релігійної діяльності членів деструктивних культів і тоталітарних сект у випадках фрустрації їх основних потреб, релігійної адикції і застосування по відношенню до них психотравмуючих релігійних практик.

Мотив влади займає важливе місце в ієрархії мотивів і є однією з головних рушійних сил дій та соціальної поведінки. Д. Макклелланд називає мотивом влади потребу відчувати себе сильним і проявляти свою могутність у дії, а також несвідоме прагнення впливати на інших. Людей з високою мотивацією влади умовно можна поділити на дві групи: тих, хто прагне до влади заради влади, необмеженого права командувати іншими; та тих, хто прагне до влади для вирішення групових завдань, визначення цілей колективу і завдань окремих виконавців, участі в процесі досягнення цілей [7].

Проблема мотивації влади релігійної діяльності є доволі серйозною і хворобливою одночасно. Проведене Д. Уінтером вибіркове тестування виявило сильно виражений мотив влади у представників декількох професій, у тому числі й у священників. Г. Хекхаузен відносить цю професію до явних «маніпулятивних», пов'язаних з вихованням інших людей, вчиненням на них впливу і їх зміною [12].

Зовні люди влади можуть бути зразковими служителями, інтелігентними і досягаючими успіху людьми і, у той же час, вправно підпорядковувати людей своєму впливу за допомогою тактик вибіркового сприйняття; ухиляння від небажаної для них теми розмови; самовиправдовування і перекладання провини на іншого; прихованого і відвертого залякування людей; викликання відчуття провини в інших людях; грі в жертву неслухняності; заперечення або перекручення фактів; брехні або пред'явленні неточних фактів тощо.

Сама церковна організація несе в собі передумови, що сприяють розвитку мотивації влади: християнські керівники мають владу над іншими, а там, де є влада, нею можуть зловжити; люди, мотивовані владою, посилаються на Божий авторитет як керівництво у своїх діях; деякі християни не бачать зловживань владою в церкві і не вірять в їх можливість; у християн перебільшена потреба в гармонії, яку вони бояться порушити; на руку владним керівникам грає покірність

віруючих; часто адептами віри стають люди із заниженою самооцінкою, невпевнені в собі, що легко піддаються чужому впливу; у багатьох християнських общинах за відсутності демократичних принципів панують незрозумілі принципи управління.

Найчастіше жертвами маніпуляцій і психологічного тиску стають люди, орієнтовані на спілкування, рухомі мотивом афіліації, ніж ті, хто руханий мотивом досягнення, орієнтованим на завдання і спрямованим на мету, яка не пов'язана з людьми та спілкуванням [4]. Тільки людина з широкою ерудицією, високим рівнем критичності мислення і особистісної зрілості може адекватно оцінювати як якість релігійної організації, так і наслідки залучення до неї.

Мотиви афіліації, досягнення і влади не є повністю незалежними один від одного, рівень розвиненості одних мотивів статистично значуще корелює з рівнем розвитку інших. Для того, щоб визначити роль кожного з мотивів і їх взаємозв'язок при аналізі мотивації релігійної діяльності, необхідно одночасно враховувати їх сукупність [12].

Предметом нашого дослідження став зв'язок мотивів афіліації, досягнення і влади в мотивації релігійної діяльності. Було висунуто такі гіпотези: у мотивації релігійної діяльності мотив досягнення позитивно корелює з мотивами афіліації і влади; мотиви афіліації, досягнення і влади в релігійній діяльності позитивно корелюють з особистісними мотивами афіліації, досягнення і влади віруючих людей.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: положення про мотиваційно-особистісні компоненти структури діяльності за О. М. Леонтьєвим [6], ієрархію потреб за А. Маслоу [8], набуті потреби за Д. Макклелландом [7]; дослідження Д. Макклелланда (1961) і К. Терюна (1970) взаємовпливу мотивів афіліації, досягнення і влади в окремих видах діяльності та в різних критеріальних групах [12]. Структура релігійної діяльності вивчалася за роботами Н. П. Копцевої [5], Ю. Ф. Борункова, М. П. Новікова, І. Н. Яблокова [11]. Мотиваційні аспекти релігійної діяльності – за роботами М. А. Абрамової [1], Ю. О. Богачової [2], З. М. Мідової [9], С. А. Черняєвої [13].

Методи вирішення проблеми, підтвердження гіпотези. Дослідження проводилося серед віруючих різних християнських конфесій міста Дніпропетровська. У дослідженні взяло участь 30 осіб (10 чоловіків і 20 жінок), середній вік яких склав 43,6 роки.

За допомогою методики діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості, методики діагностики самооцінки мотивації схвалення Д. Марлоу та Д. Крауна, методики «Мотив влади», теста-опитувальника вимірювання мотивації досягнення та опитувальника вимірювання мотивації афіліації в модифікації А. Мехрабіана було сформовано вісім шкал для вимірювання мотивів афіліації, досягнення успіху, влади і схвалення в релігійній діяльності та в особистісній мотивації віруючих.

Крім названих методик було складено авторський опитувальник, спрямований на вивчення особливостей релігійної діяльності та її мотивації. Для виявлення статистичного зв'язку між досліджуваними явищами було використано кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона.

Результати дослідження та їх інтерпретація. Показники якості, різноманітності та частоти релігійних дій, наявності потреб і значущих релігійних цілей, за результатами авторського опитувальника, дали змогу з упевненістю казати про участь досліджуваних в релігійній діяльності і про суть цієї діяльності. Найчастіше віруючі виконують культові дії і високо оцінюють релігійні потреби, основними з яких є встановлення та підтримання спілкування і відносин з Богом. Серед нерелігійних потреб найбільш важливими для віруючих є по-

треби в безпеці і захисті, спілкуванні і братській любові, самовдосконаленні та самореалізації.

Домінуючим мотивом релігійної діяльності виявився мотив досягнення успіху у поєднанні з середніми за значеннями мотивами афіліації і влади. Тобто, високому рівню мотивації досягнення успіху в релігійній діяльності сприяють мотивація влади як прагнення впливати на інших людей і мотивація афіліації як здатність трудитися у складі групи, з членами якої встановилися дружні взаємини. У такому разі успіх досягається завдяки як впливу на інших людей, так і дружбі з ними.

В особистісній мотивації показники виявилися дещо іншими. Домінуючим є мотив уникнення невдач. Мотиви влади, схвалення, прагнення до прийняття і страху відторгнення мають середні показники. Можна припустити, що в особистісному плані віруючі не прагнуть досягти успіху, їх обтяжує діяльність, яка може привести до невдачі. У повсякденному житті, як і в релігійній діяльності, віруючі дещо прагнуть впливати на людей, домінувати, керувати ними. Вони можуть як прагнути до прийняття, так і боятися бути відторгнутими, мають деяку потребу в схваленні з боку навколишніх людей.

Оскільки у віруючих у релігійній діяльності домінує мотив досягнення успіху, а в особистісній мотивації – мотив уникнення невдач, можна припустити, що релігійна діяльність займає дуже важливе місце в їхньому житті. Саме на неї направлені всі їхні сили і устремління. У релігійній діяльності віруючі прагнуть до схвалення, насамперед, Бога, потім – своєї референтної групи. Віруючі знають, що Бог приймає їх і дає їм сили для звершення будь-яких за складністю справ. Саме це допомагає їм досягати успіху в релігійній діяльності. В особистісній мотивації для них, хоч і в середній мірі, але важливе схвалення навколишніх людей, зокрема невіруючих, виникає бажання уникнути невдачі, щоб не втратити самоповагу, що є стримуючим чинником у досягненні успіху.

Результати кореляційного аналізу зв'язків мотивів афіліації, досягнення і влади представлені в табл. 1.

Установлено, що в мотивації релігійної діяльності високий за значенням мотив досягнення (Др) на рівні статистичної значущості помірно та позитивно корелює з середніми за значеннями мотивами влади (Вр) ($r = 0,428$; $p \leq 0,05$) і афіліації (Ар) ($r = 0,460$; $p \leq 0,05$). Це може означати, що прагнучи до високих результатів у релігійній діяльності, віруючі підсилюють і свій вплив на оточуючих їх людей. З іншого боку, чим вище мотивація влади в релігійній діяльності, тим до вищих досягнень у цій діяльності прагнуть віруючі. Високі результати сприятимуть їх зростанню в християнському служінні, що може приводити до ще більшого використання влади. Можна також припустити, що віруючі досягають вищих результатів у релігійній діяльності в тих випадках, коли вони або працюють у складі групи, або для групи людей, із членами яких у них встановилися дружні взаємини. З іншого боку, чим вище рівень мотивації досягнення успіху в релігійній діяльності, тим більше віруючі прагнуть встановити дружні і близькі взаємини з іншими людьми.

Мотиви досягнення успіху (Др), влади (Вр) та афіліації (Ар) в релігійній діяльності на рівні статистичної значущості помірно та позитивно корелюють з відповідними особистісними мотивами досягнення успіху (До) ($r = 0,372$; $p \leq 0,05$), влади (Во) ($r = 0,386$; $p \leq 0,05$) та прагнення до прийняття (ППо) ($r = 0,400$; $p \leq 0,05$). Ці результати можуть означати, що мотиви релігійної діяльності взаємопов'язані з особистісними мотивами віруючих, оскільки релігійна діяльність є одним з видів їх активності. Можна припустити, що прагнення до досягнення успіху віруючі люди пов'язують саме зі своєю релігійною діяльністю, тому із зростанням особистісної мотивації досягнення успіху помірно зростає мотивація досягнення в релі-

Таблиця 1

Матриця інтеркореляцій

МОТИВИ		Схвалення особистості	Досягнення успіху в релігійній діяльності	Влади в релігійній діяльності	Афіліації в релігійній діяльності	Досягнення успіху особистості	Влади особистості	Прагнення до прийняття особистості	Страху відторгнення особистості
		(Co)	(Др)	(Вр)	(Ар)	(До)	(Во)	(ППо)	(СВо)
Схвалення особистості	(Co)	1							
Досягнення успіху в релігійній діяльності	(Др)	036	1						
Влади в релігійній діяльності	(Вр)	0	428**	1					
Афіліації в релігійній діяльності	(Ар)	111	460**	269	1				
Досягнення успіху особистості	(До)	-033	372**	505***	061	1			
Влади особистості	(Во)	-100	-099	386**	041	-239	1		
Прагнення до прийняття особистості	(ППо)	347*	-022	-151	400**	-215	-233	1	
Страху відторгнення особистості	(СВо)	-059	204	072	019	-228	-072	-330*	1

*** – показники г, що перевищують критичне значення для $p \leq 0,01$;

** – показники г, що перевищують критичне значення для $p \leq 0,05$;

* – показники г, що перевищують критичне значення для $p \leq 0,1$.

гійній діяльності; присутнє в особистісному плані віруючих прагнення впливати на людей і керувати ними актуалізується як мотив влади в релігійній діяльності, при цьому, чим вище особистісна мотивація влади, тим вище мотивація влади в релігійній діяльності; товариськість віруючих у релігійній діяльності приводить до прагнення розширити коло свого спілкування та встановити дружні стосунки поза її межами, а особистісна потреба в прийнятті спонукає їх до доброзичливості та співпраці з іншими людьми в релігійній діяльності.

Мотив влади в релігійній діяльності (Вр) окрім мотиву досягнення успіху (Др) на рівні високої статистичної значущості, середньо та позитивно корелює з особистісним мотивом досягнення успіху (До) ($r = 0,505$; $p \leq 0,01$). Важливим показником є відсутність кореляції між особистісним мотивом досягнення успіху (До) і особистісним мотивом влади (Во). Можна припустити, що як засіб досягнення поставленої мети в житті віруючі обирають владу в тій формі, в якій вони застосовують її в релігійній діяльності. Чим вище особистісна мотивація досягнення успіху, тим вище мотивація влади в релігійній діяльності.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

1. Релігійна діяльність характеризується достатньо високою мотивацією досягнення успіху і відсутністю конкуренції між віруючими людьми; мотивом афіліації, який змістовно значно ширший за мотив спілкування і проявляється в жертівній любові до Бога і ближніх; мотивом влади, що відрізняється особливим авторитетом священнослужителів, підкріпленим текстами Священного Писання.

2. Віруючі виконують культові дії частіше, ніж некультові, та високо оцінюють релігійні потреби.

3. У релігійній діяльності високому рівню мотивації досягнення успіху відповідає середня мотивація влади і середня мотивація афіліації. Посилення мотиву досягнення супроводжується помірним посиленням мотивів влади і афіліації і навпаки.

4. В особистісній мотивації віруючих домінує мотив уникнення невдач у поєднанні з середніми за значеннями мотивами схвалення, влади, прагнення до прийняття та страху відторгнення.

5. Існує помірний позитивний взаємозв'язок мотивів афіліації, досягнення і влади в релігійній діяльності та відповідних їм особистісних мотивів афіліації, досягнення і влади.

Матеріали даного дослідження можуть бути використані психологами в християнському консультуванні і психотерапії, у популяризації психологічних знань для профвідбору священнослужителів, у навчальних курсах з психології особистості та психології релігії.

У подальшому було б доцільним дослідити ієрархічне положення мотивів афіліації, досягнення і влади в мотиваційній структурі релігійної діяльності і їх зв'язок з іншими мотиваційними факторами в цієї структурі. Це дозволило б розширити розуміння психологічних особливостей релігійної особистості та причин, що спонукають її до участі в релігійній діяльності, а також розробити нові психодіагностичні методики для застосовування у психологічному консультуванні віруючих людей.

Бібліографічні посилання

1. **Абрамова М. А.** Фактор религиозности в системе мотивации поведения индивида / М. А. Абрамова // Вестник Моск. ун-та. Серия 7. Философия. – 2001. – № 3. – С. 74–80.
2. **Богачева Ю. А.** Исследование мотивации лиц, посещающих секты и группы по изучению нетрадиционных религий / Ю. А. Богачева // Психологическая газета. – 2001. – № 12. – С. 26–28.
3. **Занюк С. С.** Психология мотивации / С. С. Занюк. – К. : Эльга-Н ; Ника-Центр, 2002. – 352 с.
4. **Кесслер Ф.** Сети власти / Ф. Кесслер, М. Кесслер. – Черкассы : Смирна, 2005. – 90 с.
5. **Копцева Н. П.** История религии : конспект лекций [Электронный ресурс] / Н. П. Копцева. – Красноярск : ИПК СФУ, 2008. – 328 с. – Режим доступа: files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/35/presentation.ppt.
6. **Леонтьев А. Н.** Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
7. **Макклелланд Д.** Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
8. **Маслоу А.** Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
9. **Мидова З. М.** Формирование понятийно-категориального аппарата социологической концепции религиозности молодежи / З. М. Мидова // Современные тенденции развития мировой социологии : материалы междунар. науч.-практ. конф. 5–6 ноября 2010 г. – Пенза ; Ереван ; Прага : ООО Науч.-изд. центр «Социосфера», 2010. – С. 31–37.
10. **Ольшанский Д. В.** Психология масс / Д. В. Ольшанский. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
11. **Основы религиоведения** / Ю. Ф. Борунков, И. Н. Яблоков, М. П. Новиков и др. / под ред. И. Н. Яблокова. – М. : Высш. шк., 1994. – 368 с.
12. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер, 2003. – 860 с.

Надійшла до редколегії 04.04.2012 р.

УДК 159. 954

Д. С. Волков, С. М. Сердюк

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ВПЛИВ КРЕАТИВНОСТІ НА СУБ'ЄКТИВНЕ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ОБ'ЄКТІВ ПРИРОДИ (ВІКОВИЙ АСПЕКТ)

У віковому аспекті досліджено особливості формування екологічної свідомості особистості. Простежено та доведено наявність зв'язку між творчістю мислення та формуванням екологічних установок, модальністю ставлення особистості до природи.

Ключові слова: екологічні установки, екологічна свідомість, світосприймання, креативність, творчість мислення, вік.

В возрастном аспекте исследованы особенности формирования экологического сознания личности. Отслежено и доказано наличие связи между творческим мышлением и формированием экологических установок, модальностью отношения человека к природе.

Ключевые слова: экологические установки, экологическое сознание, мировосприятие, креативность, творческое мышление, возраст.

The features of ecological consciousness of the person are investigated in the developmental aspect. The relationship between the creative thinking and the formation the positive ecological attitude of the man to nature was been traced.

Key words: environmental postulates, environmental awareness, world perception, unordinary, creative thinking, age.

Біологічна еволюція спрямована у бік появи й наступного розвитку розуму. Єдиним його носієм, здатним усвідомити життєві реалії в повному обсязі, є людина. Виникнення розуму, у силу об'єктивного становища речей, приводить до появи нової якості, пов'язаної із самоусвідомленням носієм розуму самого себе, і цим відділення себе від навколишнього світу й природи. Сама здатність створити незалежний від середовища внутрішній світ відкриває якісно нову можливість активного ставлення до навколишнього світу й перехід від адаптації до його цілеспрямованого перетворення. Як наслідок, прогресують тенденції становлення й прояву синдрому екологічної дезадаптації різних складових біосфери. Необоротність процесу перетворення природного середовища на сучасному етапі стала усвідомленою об'єктивною реальністю. Людина під впливом власного «ЕГО» стала заручницею своїх біологічних і духовних потреб. Вона вже не в змозі повернутися в лоно природи, у первісний стан гармонічних взаємин з навколишнім світом. Сучасна людина не має сил відмовитися від відведеної для себе керівної ролі над природою, пізнаних благ, займаючись нескінченним удосконаленням створеного соціокультурного світу, усе більше віддаляючись, абстрагуючись і відчужуючись від світу природи, що породив і виплекав її. В основу ефективно діючої програми виживання людським суспільством помилково покладено прагнення до зменшення залежності від середовища. Це не можливо, оскільки людська природа носить синкретичний характер. Як істота біосоціальна, людина не може до кінця відмовитися ні від своєї соціальної сутності, ні від біологічних основ своєї природи. Тому для вирішення біоетичних проблем екології необхідне визнання й упровадження в життя принципу примата гуманного й поважного ставлення не тільки людини до людини (в аспекті пріоритетності вимог можливого подальшого існування людського суспільства), але й людини до природи [15].

Постановка проблеми. Причини глобальної екологічної кризи, яка зароджується, й можливі шляхи виходу з неї треба шукати не в зовнішніх обставинах, бо екологічна криза – це перш за все криза світосприйняття людини, антропоцентричної парадигми її мислення. Цілеспрямований розвиток екологічного мислення, екологічної культури, всіх компонентів індивідуальної і суспільної екосвідомості в процесі виховання, навчання і самоосвіти – єдиний шлях забезпечення майбутнього людства. Саме виховання людини, на наш погляд, і ті умови, в яких воно відбувається, формують істотні риси характеру, стилю поведінки в соціокультурному просторі, світосприйняття, а також впливають на спрямованість особистості та мотивацію її діяльності. Підґрунтям екологічної освіти є гідний інтелектуальний і психоемоційний розвиток особистості, сформоване світосприйняття, її креативність та навички валеологічної поведінки.

Одним із критеріїв ефективності екологічного виховання є ступінь сформованості суб'єктивного ставлення особистості до природи, яке може бути оцінено за цілою низкою параметрів. Перші спроби типологізації ставлення людини до природи за допомогою певних параметрів були прийняті А. Ф. Лазурським, Б. Ф. Ломовим, В. Н. Мясіщевим та С. Л. Франком. У наш час найбільш розгорнуте теоретико-методологічне дослідження суб'єктивного типу ставлення особистості до об'єктів природи проведено С. П. Алексєєв [1], А. А. Вербицький [2], Н. Н. Вересов [3], С. Д. Дерябо [4–6; 22], І. К. Лісєєв [18], В. І. Панов [11], І. В. Папуча [12], А. П. Пахомов [13], М. Г. Складановська [16], І. В. Цветкова [19], В. А. Ясвіним [20; 21] та інші розглядають питання формування екологічної культури особистості через розвиток екологічної свідомості, мислення і відповідного гуманного ставлення до природи. В основу нашого психологічного дослідження покладено ідеї позитивної психології, які відображені в роботах Е. Діннера, Д. Канеман, Д. Майерс [7], а також вітчизняних науковців С. Д. Максименко [8], Е. Л. Носенко та І. Ф. Аршава [10].

Проте залишається недостатньо висвітленим питання про зв'язок окремих особистісних рис людини з типом її суб'єктивного ставлення до природи. Це питання є важливим й актуальним як у науковому, так і в прикладному аспекті, бо створює можливість корегувати екосвідомість особистості, а саме: сприяти підвищенню показників психологічної близькості до світу природи, моделювати шляхи подолання антропоцентричного прагматичного ставлення до навколишнього світу та формувати повноцінно розвинену екологічно свідому людину з екоцентричним типом світосприйняття за рахунок виробки напрямів більш дієвого екологічного виховання. Усе це і зумовило вибір тематики нашого дослідження.

Мета – дослідити можливості впливу креативності на формування екологічної свідомості особистості.

Методи дослідження. Основою для проведення репрезентативного дослідження було обрано констатуючий експеримент. При цьому використовувалися такі методики:

- тест визначення вербальної креативності (RAT) С. Медніка (адаптація Л. Г. Алексєєвої, Т. В. Галкіної) [14];
- методика визначення креативності Е. де Боно (тест творчого мислення «Незвичайне використання») [9];
- опитувальник креативності Дж. Джонсона в модифікації Є. Тунік [17];
- методика вивчення типу екологічної установки «ЕЗОП», розроблена С. Д. Дерябо, В. А. Ясвіним [4];
- метод експертних оцінок;
- кореляційний аналіз даних.

Це дозволило отримати валідні, репрезентативні результати щодо типу наявної екологічної установки у респондентів (тобто типу суб'єктивного ставлення особистості до об'єктів природи); глибини сприйняття особистістю об'єктів при-

роди, що об'єктивно оцінювались експертами; самооцінки власної креативності опитуваних та визначення креативності як базової характеристики особистості, що дозволяє їй знаходити нестандартні рішення для досягнення поставленої мети, ступеню взаємодії цих змінних. Саме ці питання і були визначені як пріоритетні в проведеному емпіричному дослідженні.

У цілому, експериментальна група досліджуваних складала 140 осіб. До складу першої референтної групи ввійшло 70 учнів випускних одинадцятих класів віком від 16 до 17 років, респонденти другої референтної групи – 70 студентів-психологів випускних курсів (4 та 5 курсу). Групи характеризувалися не лише за віком, освітою, але й враховувався гендерний поділ респондентів. Актуальним було дослідити саме корельованість рівня креативності особистості зі сформованістю екологічної установки та наявних для неї екоціннісних орієнтацій в залежності від віку та рівня набутої освіти.

Результати дослідження.

1. Результати тестування вербальної креативності (RAT) С. Медніка (адаптація Л. Г. Алексєєвої, Т. В. Галкіної).

За результатами розподілу даних тесту вербальної креативності учнів одинадцятих класів кількість осіб, відповіді яких мають низький рівень оригінальності, становить 7 (10 % від загальної кількості учнів), кількість осіб, що мають середній рівень оригінальності відповідей складає 31 (44,3 %) та високий рівень оригінальності відповідей мають 32 особи (45,7 %). Упорядковуючи отримані дані після проведення тестування в групі студентів випускних курсів можна казати, що кількість осіб, відповіді яких мають низький рівень оригінальності відповідей, становить 15 осіб, тобто це 21,4 % від загальної кількості, середньому рівню оригінальності відповідають результати 31 випробуваного (44,3 %), а 24 студенти мають високий рівень оригінальності відповідей (34,3 %). Таким чином, з віком, підвищенням обізнаності та набуттям вищої гуманітарної освіти прояв середнього рівня оригінальності відповідей остається незмінним, але знижується більш ніж на 11 % прояв високого рівня оригінальності мислення, а також підвищується у три рази отримання неоригінальних відповідей респондентів зі студентської групи у порівнянні до школярів випускних класів.

2. Результати дослідження креативності за методикою Е. де Боно (тест творчого мислення «Незвичайне використання»).

Результати дослідження творчого мислення старшокласників за показником швидкості засвідчують наявність такої тенденції: кількість учнів, що за параметром швидкості творчого мислення отримали результати низького рівня її вираження, склала 16 осіб (22,9 %); до групи середнього рівня вираження цього показника віднесено відповіді 37 осіб (52,8 %), а до групи високого рівня його прояву – 17 осіб (24,3 %). Показовим є зафіксована майже ідентична кількість відповідей як низького, та і високого рівня (відповідно 22,9 % та 24,3 %).

За параметром гнучкості мислення у першій референтній групі 20 учнів (28,6 %) своїми відповідями показали низький рівень прояву цього показника, 38 учнів (54,3 %) нами віднесено до групи середнього рівня прояву, а група з наявним високим рівнем прояву показника гнучкості складається з 12 осіб (17,1 %). Таким чином, у понад 50 % учнів випускних класів творче мислення знаходиться на середньому рівні розвитку.

За результатами діагностики творчого мислення студентів за показником швидкості відповідей серед студентської референтної групи встановлено, що до низького рівня прояву цього показника віднесено відповіді 30 студентів, що складає 42,8 %; до середнього рівня прояву – відповіді 34 студентів (48,6 %); а шість випробуваних, тобто 8,6 %, займають сходинку вищого рівня прояву показника швидкості творчих відповідей.

За параметром гнучкості творчого мислення відповіді 35 студентів, тобто 50 % випробуваних, зайняли сходинку нижчого рівня прояву; середній рівень посіли відповіді 29 випробуваних, тобто 41,4 %; відповіді 6 студентів, що складають 8,6%, відносяться до групи високого рівня прояву гнучкості творчого мислення.

Аналізуючи результати за показником швидкості творчого мислення, бачимо, що близько 50 % студентів мають середній результат, а за показником гнучкості – низький. Показовим є те, що високий рівень прояву показників творчого мислення притаманний одній і той же невеликій кількості студентів, а саме – 6 (8,6 %).

Аналіз результатів діагностики творчого мислення у двох референтних групах за параметрами гнучкості та швидкості творчих відповідей, дозволяє отримати такі дані:

- майже у два рази підвищується кількість прояву низького рівня швидкості творчого мислення у студентів порівняно до школярів, а також у три рази зменшується високий рівень прояву цього показника. Основна група респондентів (близько 50 %) як серед учнів, так і серед студентів показали середній результат;

- за параметром гнучкості творчого мислення 54,3 % учнів мають середні показники, у той же час 50 % студентів показали низький рівень прояву цього параметру. При цьому рівень високого прояву гнучкості творчого мислення у студентів падає майже у два рази у порівнянні зі школярами.

3. Результати дослідження креативності за опитувальником Дж. Джонсона (у модифікації Є. Тунік).

За результатами дослідження серед старшокласників до низького рівня прояву креативності віднесено результати семи учнів (10 %), до середнього рівня – 43 учнів (61,4 %) та до високого рівня – 20 осіб, тобто 28,6 %.

Ранжування отриманих результатів дослідження прояву креативності серед старшокурсників за трьома рівнями дає змогу зробити такий висновок: до низького рівня відносяться відповіді двох студентів, що складає 2,9 %; до середнього рівня – 49 студентів, що складає 70 % та до високого рівня – 19 студентів, що складає 27,1 %.

Отримані дані за опитувальником Дж. Джонсона досить подібні для двох діагностичних груп. В основному, для респондентів (61,4 % учнів та 70 % студентів) притаманний середній рівень прояву креативності мислення, понад чверть респондентів виявила здатність до прояву високого рівня креативності мислення (28,6 % учнів та 27 % студентів), а низький рівень зафіксовано у незначній частки опитуваних (10 % учнів та 2,9 % студентів). Отже, як бачимо, різниця між результатами діагностики за цим методом зовсім незначна.

4. Результати оцінки екологічної установки за методикою «ЕЗОП».

Умовно виділяється чотири типи екологічних установок: особистість сприймає природу як об'єкт краси («естетична установка»), як об'єкт вивчення, знань («когнітивна»), як об'єкт охорони («етична») і як об'єкт користі («прагматична»). Саме характер модальності, що формується, по осі «прагматична – непрагматична» визначається характером взаємодії, у яку включена людина з природним об'єктом. Модальність суб'єктивного ставлення, з одного боку, визначає характер взаємовідношення між людиною та природою на конкретному етапі, а з іншого – є передумовою для виробки концепції подальшої взаємодії. В основі суб'єктивного ставлення до природи лежить збережена в тих або інших її об'єктах й явищах потреба особистості.

За параметром прагматичності ставлення особистості до природи були отримані такі відсоткові співвідношення: низький рівень встановлено у 44,2 % відповідей учнів (31 особа), середній рівень – у 34,3 % (24 особи), а високий рівень – у 21,5 % (15 осіб).

За шкалою непрагматичності ставлення особистості до природи у 18,6 % відповідей (13 учнів) встановлений низький рівень прояву показника, 38,6 % відповідей (27 учнів) притаманний середній рівень прояву показника непрагматичності, а високий рівень характерний 42,8 % відповідям (30 учнів).

Серед студентської групи за шкалою прагматичності ставлення особистості до природи низький рівень встановлено у відповідях 31 студента, що складає 44,3 %, середній рівень характерний відповідям 33 студентів, що відповідає 47,1 % та високий рівень – у відповідях шести студентів, що складає 8,6 %.

За шкалою непрагматичності ставлення особистості до природи три студенти, а це 4,3 %, мають низькі показники; 39 студентам, тобто 55,7 %, притаманні середні показники та 28 студентам, тобто 40 %, – високі показники.

Якщо ми порівняємо показники за параметрами прагматичності та непрагматичності ставлення особистості до природи між діагностованими групами учнів та студентів, то отримаємо такі дані:

- за параметром прагматичності на низькому рівні знаходяться відповіді як 44,2 % учнів, так і 44,3 % студентів, при цьому високий рівень вираженого прагматичного ставлення проявляється в три рази частіше серед учнів, а середній рівень прояву показника прагматичності в 1,4 раза частіше проявляється у студентів;

- за параметром непрагматичності ставлення особистості до природи виявлено, що як у учнів, так і у студентів високий рівень його прояву знаходиться на рівні 40 %, але в учнів він є превалюючим. Серед студентів найбільш яскраво виражений середній рівень непрагматичності (55,7 %), причому він зустрічається в 1,4 раза частіше, ніж серед учнів-випускників. Найбільш низькою є вираженість непрагматичності ставлення у студентів, яка притаманна лише 4,3 % студентів та зустрічається у 4,3 рази рідше ніж серед школярів (18,6 %).

5. Результати кореляційного аналізу зв'язку креативності особистості з модальністю суб'єктивного ставлення до природи, яка була оцінена за допомогою комплексних результатів за методикою «ЕЗОП», проведення контент-аналізу творчих робіт учнів та їх експертного оцінювання.

Для можливості проведення кореляційного аналізу типи наявних екологічних установок було розподілено за групами, відповідно до цього: етична та естетична установки віднесені до групи з високим рівнем суб'єктивного ставлення до природи під номером «3», когнітивна установка віднесена до групи із середнім рівнем під номером «2» та прагматична установка віднесена до групи з низьким рівнем суб'єктивного ставлення до природи під номером «1».

Отже, 45,8 % учнів мають високий тип екологічної установки, 27,1 % учень має середній тип та 27,1 % має низький тип екологічної установки.

Для підтвердження або скасування нашої гіпотези, а саме корельованість рівня креативності особистості з модальністю суб'єктивного ставлення до природи, використовувався кореляційний аналіз на базі розрахування кореляційного моменту – μ_{xy} і коефіцієнта кореляції – r_{xy} .

За випадкові величини було обрано рівень розвитку креативності випробовуваних і показник параметра модальності суб'єктивного ставлення випробовуваних до природних об'єктів. Результат кореляційного аналізу цих випадкових величин за діагностикою учнів наведено в табл. 1.

Результати кореляційного аналізу свідчать про існування середнього взаємного впливу між двома факторами. Це можна пояснити тим, що на сформованість суб'єктивного ставлення особистості до природи впливає не одна, а багато значущих складових (у тому числі, поряд з досліджуваними, такі властивості особистості, як відповідальність; усвідомленість; емпатія; уміння любити, нічого не очікуючи замість цього; альтруїзм; доброта; інтелектуальний і творчий розвиток особистості і т. п.).

Таблиця 1

Коефіцієнт кореляції випадкових величин

r_{xy} , де x – дані опитувальника, y – сер. бал за ЕЗОПом та творами	r_{xy} , де x – Na, y – сер. бал за ЕЗОПом та творами	r_{xy} , де x – дані зі швидкості, y – сер. бал за ЕЗОПом та творами	r_{xy} , де x – дані з гнучкості, y – сер. бал за ЕЗОПом та творами	r_{xy} , де x – дані з оригінальності, y – сер. бал за ЕЗОПом та творами
0,22	0,50	0,51	0,56	0,54

Отже показник сформованості суб'єктивного ставлення особистості до природи може бути розглянуто як функцію кількох незалежних змінних, а внесок кожної з цих змінних у досягнення максимуму функції декількох змінних як не однаковий. Залежність випадкових величин, що досліджувалася, не може виявити суттєву залежність $r_{xy} > 0,8$ без урахування значень решти складових. Таким чином, нашим дослідженням підтверджується гіпотеза про корельованість модальності суб'єктивного ставлення особистості старшокласника до об'єктів природи з рівнем розвитку її креативності, які взаємно впливають одна на одну. Практичним результатом цього факту є можливість модернізації засобів формування суб'єктно-непрагматичного ставлення особистості школяра до природи за допомогою використання прийомів розвитку креативності особистості старшокласників, що і є основною метою екологічної психопедагогіки.

Окремо нами досліджувався зв'язок між модальністю суб'єктивного ставлення до природи та самооцінкою рівня творчих здібностей старшокласників. У цьому випадку коефіцієнт кореляції $r_{xy} = 0,22$, що вказує на дуже низьку залежність цих випадкових величин. На наш погляд, це пояснюється віковими особливостями особистості старшокласника, до числа яких входить неадекватна оцінка власних можливостей і свого творчого потенціалу, яка може виявитися як завищеною, так і заниженою, в залежності від ситуації «тут і зараз» і таких властивостей особистості, як акцентуація характеру, помисливість, сумніви у своїх можливостях або явно виражені лідерські якості, егоїзм і т. п.

Коефіцієнт кореляції випадкових величин за діагностикою студентів має дещо відмінний вигляд (табл. 2).

Таблиця 2

Коефіцієнт кореляції випадкових величин

r_{xy} , де x – дані опитувальника, y – сер. бал за ЕЗОПом та творами	r_{xy} , де x – Na, y – сер. бал за ЕЗОПом та творами	r_{xy} , де x – дані зі швидкості, y – сер. бал за ЕЗОПом та творами	r_{xy} , де x – дані з гнучкості, y – сер. бал за ЕЗОПом та творами	r_{xy} , де x – дані з оригінальності, y – сер. бал за ЕЗОПом та творами
0,15	-0,16	-0,12	-0,06	-0,02

Таким чином, ми бачимо що коефіцієнт кореляції близький до нуля, тобто це означає, що між двома названими випадковими величинами зв'язок майже не існує. Тобто креативність особистості студента майже не взаємопов'язана з суб'єктивним ставленням до об'єктів природи в даному віці. Це можна пояснити тим, що люди в даному віці пріоритетним вважають пошук свого місця у світі, самореалізацію, намагаються розпочати кар'єрне зростання, створити сім'ю.

Висновки. Гіпердинамічний технократичний розвиток цивілізації призвів до загострення екологічної кризи та наближення до глобальної екологічної катастрофи, що ставить під загрозу існування всього людства. Вирішення цієї першочергової проблеми сучасності напряму залежить від формування ставлення особистості до об'єктів природи суб'єктно-непрагматичної модальності, тому що від

зміни екологічної свідомості кожної окремої людини і суспільства в цілому залежить доля цивілізації. В умовах використання не дієвих, як показала практика, типових підходів глобальної екологізації свідомості людства, необхідно вести пошук нестандартних методів, застосування творчого мислення та креативності.

1. Результати теоретико-методологічного аналізу наукових надбань та емпіричного дослідження підтверджують факт впливу креативності мислення на формування модальності суб'єктивного ставлення особистості до об'єктів природи. У цілому, серед респондентів найбільш превалює тип етичної та естетичної установок у структурі екологічної свідомості.

2. Взаємозалежність креативності та екологічної установки, як показали результати досліджень, має віковий аспект, а саме в юнацькому віці, аніж у віці дорослості або ж ранньої зрілості вплив креативності на суб'єктивне ставлення до природи є прямо пропорційним. Тобто цей віковий проміжок і є найбільш перспективним згідно з обраним підходом до вивчення особистісних факторів впливу на формування та трансформацію типу існуючої екологічної установки людини.

3. Отримані результати дають змогу у перспективі на базі подальших фундаментальних досліджень виробити та апробувати оптимальну психолого-педагогічну програму виховання та розвитку екологічно культурної людини, впровадити її у навчальний процес та виховну роботу у середніх та вищих навчальних закладах.

Бібліографічні посилання

1. **Алексеев С. П.** Опыт непрерывного экологического образования в Санкт-Петербурге / С. П. Алексеев // Экология и жизнь. – 1999. – № 3. – С. 23–26.
2. **Вербицкий А. А.** Контекстное обучение в системе экологического образования / А. А. Вербицкий // Экологическое образование: концепции и технологии. – Волгоград, 1996. – С. 115–127.
3. **Вересов Н. Н.** Основы гуманитарного подхода к экологическому воспитанию старших дошкольников / Н. Н. Вересов // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 7. – С. 39–43.
4. **Дерябо С. Д.** Методики диагностики и коррекции отношения к природе / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Д. : Феникс, 1994. – 360 с.
5. **Дерябо С. Д.** Параметры суб'єктивного ставлення до природи як критерій ефективності екологічного виховання / С. Д. Дерябо // Світ психології. – 1998. – № 2 (14). – С. 109–125.
6. **Дерябо С. Д.** Природный объект как «значимый другой» / С. Д. Дерябо. – Д., 1995. – 415 с.
7. **Майерс Д.** Социальная психология : пер. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1996. – 510 с.
8. **Максименко С. Д.** Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
9. **Немов Р. С.** Психология. Кн. III. Психодиагностика / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 560 с.
10. **Носенко Е. Л.** Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості : підручник / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ. – 2011. – 264 с.
11. **Панов В. І.** Методологічні проблеми екологічної психології / В. І. Панов // Актуальні проблеми психології : наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 7, вип. 5, ч. 2. – С. 77–87.
12. **Папуча І. В.** Психологічні аспекти суб'єктного ставлення до природи / І. В. Папуча // Актуальні проблеми психології : наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 7, вип. 5, ч. 2. – С. 69–72.
13. **Пахомов А. П.** Психологические проблемы формирования экологического мышления / А. П. Пахомов // Психология сегодня. – М., 1996. – Т. 1, вып. 1. – С. 106–107.
14. **Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие / под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева.** – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.
15. **Сердюк С. Н.** К решению биоэтической проблемы взаимоотношения общества и при-

- роды / С. Н. Сердюк // Біоетика : 2-й міжнар. симпозіум з біоетики. – К., 2002. – С. 66–67.
16. **Складановська М. Г.** Людина і світ. Вступ до екологічної психології : навч. посіб. / М. Г. Складановська. – Д. : НГУ, 2004. – 130 с.
 17. **Скребець В. А.** Психологічна діагностика / В. А. Скребець. – Д. : Дніпро, 2001. – 151 с.
 18. Философия экологического образования : учебник / под ред. И. К. Лисеева. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 416 с.
 19. **Цветкова И. В.** Диагностика экологической культуры младшего школьника / И. В. Цветкова // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 2 (3). – С. 34–40.
 20. **Ясвин В. А.** История и психология формирования экологической культуры / В. А. Ясвин. – М. : Наука, 1999. – 100 с.
 21. **Ясвин В. А.** Психология отношения к природе / В. А. Ясвин – М. : Наука, 2000. – 456 с.
 22. **Deryabo S.** The reflected subjectness of the object of nature / S. Deryabo // Culture. Ecology. Pedagogical Process. – Daugavpils : Saule, 1994. – P. 41.

Надійшла до редколегії 27.04.2012 р.

УДК 159.922.73:778.534.6

Д. О. Гордієнко, В. В. Коваленко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ВПЛИВ АНІМАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ НА РІВЕНЬ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розглянуто проблему впливу сучасних анімаційних фільмів різних країн-виробників на рівень тривожності молодших школярів. Проаналізовано структуру сучасних мультфільмів та механізми їхнього впливу на психічний та емоційний стан дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: тривожність; радянські, американські та японські мультфільми; негативний вплив.

Рассмотрена проблема влияния современных анимационных фильмов разных стран-производителей на уровень тревожности младших школьников. Проанализирована структура современных мультфильмов та механизмы их влияния на психические та эмоциональные состояния детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: тревожность; советские, американские и японские мультфильмы; негативное воздействие.

The paper deals with an impact of modern animated films originating from various countries on the level of junior schoolchildren's anxiety. The structure of the modern cartoon films and the mechanism of their impact on mental and emotional processes of junior schoolchildren are analyzed.

Key words: anxiety; soviet, American, Japanese cartoons; negative impact.

Формування особистості людини починається в ранньому дитинстві, серед основних засобів впливу на розвиток дітей у ранньому віці є мультфільм.

У структурі сучасних анімаційних фільмів переважає пропаганда агресії, вульгарності, бійок, на передній план виходить образ жінки-борця, поведінка якої є девіантною та дії якої не осуджуються. Вони насичені віртуальними фантастичними персонажами, які приваблюють і створюють психологічну залежність, перш за все тому, що стимулюють збудження нервової системи і формують дисгармонію мозкових ритмів. Основними критеріями негативного впливу є темп пересування героїв мультфільмів, гама кольорів та емоційний стан героїв. Також небез-

печним для здоров'я дітей є підкреслення негативних аспектів реальності в анімаційних фільмах, демонстрація соціально-патологічних форм поведінки, експлуатація шоків і емоційних подробиць, які підштовхують до кримінальних дій, підвищення рівня тривожності, розвиток страхів, можливі депресивні розлади, притуплення емоційних і моральних якостей особистості. Тому своєчасне виявлення тривожності підштовхує до створення та проведення корекційно-розвиваючої роботи педагогами та психологами, сприяючи зниженню тривожності і формуванню адекватної поведінки у дітей молодшого шкільного віку.

У розумінні природи тривожності в представників різних шкіл можна простежити два підходи: тривожність – як емоційний стан (ситуативна тривога) і як стійка риса, індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється у схильності до частих і інтенсивних переживань стану тривоги (Г. Г. Аракелов, Ф. Б. Березін, К. Е. Ізард, І. В. Імедадзе, Л. А. Китаєв-Смик, Н. Є. Лисенко, Р. С. Немов, А. М. Прихожан, Ч. Спілбергер, Ю. Л. Ханін, О. Є. Шотт).

Основні теоретичні підходи дослідження і визначення тривожності: екзистенціоналізм (Р. Мей, П. Тілліх); психоаналіз (А. Адлер, З. Фрейд); неофрейдизм (К. Горні, М. Кляйн, С. Саллівен, А. Фрейд, Е. Фромм); соціальне научіння (О. Х. Маурер, К. В. Спенс, Дж. Тейлор); гуманістичної психології (К. Роджерс) та гештальтпсихології (Ф. Перлз).

Вплив мультфільмів на розвиток психічної та емоційно-вольової сфери досліджували А. І. Допіра, А. Дрозд, Н. Северенчук, Л. Чорна, І. І. Шульга.

У даній статті ми опираємося на теорію А. М. Прихожан, яка характеризує тривожність як переживання емоційного дискомфорту, що пов'язане з почуттям небезпеки та розмежовує тривогу як емоційний стан і тривожність як стійке особистісне утворення.

Постановка проблеми. Тема тривожності дітей молодшого шкільного віку досить вивчена в дослідженнях зарубіжних та вітчизняних психологів, але мало уваги приділяється фактору впливу сучасної мультиплікації на формування та розвиток особистості. Інтенсивний технічний та інформаційний розвиток суспільства дає можливість припустити, що сучасні анімаційні фільми деформують психіку молодшого школяра. Теоретичне дослідження та співставлення різних шкіл дитячої мультиплікації дає можливість обґрунтувати їх вплив на психічний та емоційний стан дітей молодшого шкільного віку.

Метою даної статті є вивчення впливу анімаційних фільмів на рівень тривожності молодших школярів.

Існує безліч трактувань поняття тривожності, але багато авторів сходяться на тому, що тривога є певним станом у конкретний обмежений період часу, а тривожність – стійка індивідуальна властивість особистості.

У науковій літературі виділено структуру тривоги як емоційного стану. Вона поєднує в собі когнітивний (відображає зміст емоцій), афективний (показує власне емоційне переживання) та операційний (виражається в поведінці і діяльності особистості) компоненти [6]. Як зазначають дослідники, високий рівень тривожності негативно впливає на розвиток особистості і може привести до порушення соціалізації, невротизації. Але оптимальний рівень тривожності характерний кожній особистості і є необхідною умовою успішної адаптації до навколишнього середовища.

Тривожність як властивість особистості можна класифікувати за різними критеріями [5]:

- по мірі охоплення життєвих ситуацій – специфічна та загальна тривожність;
- по мірі усвідомленості тривожних переживань – відкрита і прихована тривожність.

Необхідно зазначити, що одні вчені вважають основним фактором розвитку

тривожності внутрішній конфлікт, інші – соціальні умови життя. Ці дві точки зору постійно зливаються, змішуються в більшості авторів.

Перед тим як розглядати проблему впливу сучасних анімаційних фільмів різних країн-виробників на рівень тривожності молодших школярів необхідно згадати як створюється і які функції виконує мультиплікація.

Мультфільм, мультиплікація, анімаційний фільм, мультиплікаційне кіно – вид кіномистецтва, який створюється шляхом зйомки послідовних фаз руху малюваних (графічна або малювана мультиплікація) або об'ємних (об'ємна або лялькова мультиплікація) об'єктів.

Анімація тісно взаємодіє із соціальним вихованням і виконує функції [9]:

1) пристосування та включення – забезпечує соціалізацію особистості і дає можливість підготувати її до змін, які несе сучасне суспільство як в економічному, так і в культурному плані;

2) рекреаційна – пов'язана з можливістю культурного розвитку особистості в практичній діяльності у вільний час;

3) виховна;

4) критична – виступає каталізатором пошуку нових відносин між особистістю і групами, а також нового більш якісного способу життя.

Існують два напрями впливу мультфільмів на формування особистості дитини: оптимістичний або позитивний (мультфільм – це потужний засіб вирішення багатьох педагогічних завдань) та песимістичний або негативний (мультфільми завдають шкоди особистості дитини).

З точки зору оптимістичної концепції, анімаційні фільми формують у молодшого школяра первинні уявлення про добро і зло, еталони гарної і поганої поведінки. Порівнюючи себе з улюбленими героями, дитина має можливість навчитися позитивно сприймати себе, справлятися зі своїми страхами і труднощами, шанобливо ставитися до інших. Події, що відбуваються в мультфільмі, дозволяють виховувати дитину: підвищувати її обізнаність, розвивати мислення і уяву, формувати світогляд [7].

З протилежного боку, сучасна ситуація демонструє стрімке проникнення західної культури та її негативний вплив на вітчизняну культуру. Виділяють такі механізми впливу сучасного телебачення на психічні процеси, стани та властивості дітей молодшого шкільного віку [8]:

1. Увага. Після телевізійного перегляду діти протягом певного часу погано концентрують увагу. Під час показу анімаційного фільму посилюється звук і динаміка подачі. Саме такі характеристики можуть посилити у людини тривогу, актуалізувати потребу бути у безпеці, викликати емоційне напруження.

2. Психомоторика. Після тривалого сидіння біля телевізора у відносно нерухомому стані в дитини може розвинути стан неприродного збудження як компенсація попереднього стану гіподинамії.

3. Сприйняття. Зображення на екрані телевізора не сприяє формуванню просторового та кольорового зору. Викликає занепокоєння форма та стиль зображення людей і речей в сучасних мультфільмах – це грубі, квадратні або інші неприродні риси обличчя людей. У майбутньому дитина буде спиратися на минулий досвід сприйняття, створюючи зорові образи у мозку. Оскільки у телевізійній картинці основні параметри предмета відсутні, накопичений досвід не може служити опорою для створення власних образів і дитина копіює побачені. Це дуже добре видно на малюнках дітей – якщо їх попросити намалювати персонаж з мультфільму, вони постараються в точності передати копію.

4. Уявлення. Коли дитина сприймає вже сконструйовану на екрані реальність, споживає готові образи, її внутрішні образи пасивні та позбавлені індивідуальності.

5. Пам'ять. Яскраві емоційні образи витісняють із пам'яті дитини словесну інформацію, яка подавалася до цього, а будь-яка наступна інформація після показу вражаючих сцен запам'ятовується добре, як і самі образи.

6. Мова та мовлення. Постійний телевізійний перегляд навчає дітей особливого стилю розмови: діти не використовують чітких посилань на предмет обговорення, мало пояснюють.

7. Уява, фантазія та творчі здібності. Такі характеристики телебачення як поверховість і спрощення інформації, однобокий підхід до проблеми, виховання у вигляді пасивності, відсутність живого діалогу з ним, стереотипізація свідомості, відсутність оптимістичних соціальних перспектив, нагнітання негативних емоцій, які провокують страхи, тривогу, невпевненість у собі, звикання до сцен насильства є перепонами на шляху розвитку творчого потенціалу дитини.

8. Емоційна сфера. Нервові зриви трапляються з тими дітьми, які вірять у реальність насильства на екрані. Після перегляду жорстоких анімаційних фільмів у більшості дітей з нормальною здоровою психікою настає стан сенсibilізації, тобто підвищення чутливості до несправедливості, співчуття до страждань інших. Якщо ж насильство бачити на екрані кожного дня, то розвиватиметься де-сенсibilізація – зниження чутливості.

Негативний вплив сучасних анімаційних фільмів на розвиток, внутрішній світ та поведінку молодших школярів очевидні [7]:

1. Сучасні мультфільми змінюють і деформують психіку дитини, впливаючи на уяву, даючи нові установки і моделі поведінки. З віртуального світу у дитячу свідомість вриваються помилкові і небезпечні цінності: «культура» сили, агресії, грубої та вульгарної поведінки, що призводить до гіперактивності дітей.

2. У мультфільмах відбувається фіксація на агресії. Багаторазове повторення сцен садизму (коли герой мультфільму заподіює комусь біль) викликає у дітей фіксацію на агресії і сприяє виробленню відповідних моделей поведінки.

3. Діти, ідентифікуючи себе з героєм, поведінка якого є неадекватною, який ніякими способами не карається і навіть не засуджується, повторюють, наслідують, засвоюють його дії. Альберт Бандура ще в 1970 році говорив про те, що одна телевізійна модель може стати предметом наслідування для мільйонів.

4. Транслюються форми нестандартної статевої поведінки: істоти чоловічої статі ведуть себе як представниці жіночої статі і навпаки, надягають невідповідний одяг, виявляють особливий інтерес до подібних собі по статі персонажів. Перегляд подібних сцен може мати вплив на статево-ідентифікацію дитини.

5. Поширені сцени зневажливого ставлення до людей, тварин, рослин. Показано безкарне знущання, наприклад, над старістю, немічністю, безпорадністю, слабкістю. Систематичний перегляд подібних мультфільмів може проявитися у цинічних висловлюваннях, непристойних жестах та поведінці, грубості і безжалісності до дорослих з боку маленького телеглядача.

6. Використовуються несимпатичні, а часом навіть потворні герої. На думку В. С. Мухіної, для дитини зовнішність ляльки-мультяшки має особливе значення. Позитивні персонажі повинні бути симпатичними або навіть красивими, а негативні – навпаки. У випадку, коли всі персонажі жадливі, потворні, страшні незалежно від їхньої ролі, у дитини немає чітких орієнтирів для оцінки їхніх вчинків. Крім того, коли дитина змушена наслідувати, ідентифікувати себе з несимпатичним головним героєм – неминуче страждає внутрішнє самовідчуття дитини.

7. Одним з найважливіших образів є жіночий образ. Дивлячись на стереотипи мультгероїнь, дівчатка вбирають особливості жіночої поведінки, а у хлопчиків підсвідомо формується ідеал жінки. Поведінка більшості героїнь анімаційних фільмів сконструйована таким чином, що при систематичному перегляді веде до

згасання бажання продовжувати рід надалі. Образ жінки, раніше наділений романтикою і загадковістю, забарвлюється реалізмом, фізіологічністю і жорстокістю. Попутно висміюються раніше традиційні для жінок якості, які прославляють радянські старі добрі казки – цнотливість, сором'язливість, безкорисливість, скромність, ніжність і материнство. Також чітко можна відстежити неповагу, цинізм, часом жорстокість у героїв деяких мультфільмів до своєї сім'ї, батьків, братів, сестер. У багатьох мультфільмах такими особливостями наділяється головний позитивний герой. І непомітно ці характеристики вбираються дитячою свідомістю, оскільки позитивним героям потрібно наслідувати. Багато героїнь демонструють свою правоту і наділяються якостями чоловічої статі. Особливо яскраво це виражено у фантастичних мультфільмах.

8. Головна небезпека телебачення пов'язана з придушенням волі і свідомості, аналогічно наркотикам. Американський психолог А. Морі пише, що тривале споглядання матеріалу, стомлюючи зір, виробляє гіпнотичне заціпеніння, що супроводжується ослабленням волі та уваги. При певній тривалості впливу світлові спалахи, мерехтіння і певний ритм починають взаємодіяти з мозковими альфаритмами, від яких залежить здатність концентрації уваги, дезорганізують мозкову ритміку і розвивається синдром порушення уваги з гіперактивністю.

9. Атмосфера західних анімаційних фільмів пронизана вбивцями, гвалтівниками, чаклунами та іншими персонажами, спілкування з якими ми ніколи не вибрали б у реальному житті. Підсвідомість дітей не захищена здоровим глуздом і життєвим досвідом, тому вони не можуть розмежувати реальне й умовне. Звідси зростання емоційних і психічних розладів, тривожності, депресій, невмотивованої жорстокості у дітей.

Важливо порівняти структури радянських, американських та японських анімаційних фільмів (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика структури
радянських, американських та японських анімаційних фільмів [2–4; 7; 8]**

Критерій	Радянський анімаційний фільм	Американський анімаційний фільм	Японський анімаційний фільм
Темп пересування героїв мультфільму	Природний для живих істот	Герої носяться із шаленою швидкістю, що додатково підкреслюється занадто швидким музичним супроводом. Герої рухаються так, що все зливається в безперервну лінію руху	Нижчий, ніж в американських мультфільмах
Гама кольорів	Бляклі кольори	Дуже багато насичених тонів і півтонів. Зображені кольори не відповідають природному забарвленню предметів, тварин та людей	Примітивні й однозначні. Відсутні півтони, використовуються темні варіанти основних кольорів. На екрані рухаються чітко окреслені колірні плями
Емоційний стан героїв мультфільму	Еталони гарної поведінки; існує негативний персонаж, який легко перевиховується	Демонстрація соціально-патологічних форм поведінки, експлуатація шокових і емоційних подробиць	Бідний емоційний спектр «привітливості – страх – злість», відсутність переживань на обличчі й інтонації

Підсумовуючи проведений вище аналіз сучасної структури мультфільмів можна сказати, що за рахунок використання високого темпу й агресивної колірної гами у дітей погіршується мимовільна увага. Бідний емоційний спектр впливає на праву півкулю дитини, що призводить до зниження настрою і переходу його в депресивний стан, втрати інтересу до навчання, підвищення рівня тривожності.

На основі вивчених літературних джерел можна висунути такі гіпотези:

- після перегляду радянського мультфільму у дітей молодшого шкільного віку тривожність не змінюється;
- після перегляду американського мультфільму у молодших школярів підвищується тривожність;
- після перегляду японського анімаційного фільму рівень тривожності молодших школярів підвищуються.

Методи вирішення проблеми. Емпіричне дослідження було проведено на вибірці з 90 осіб (3 групи по 30 осіб), а саме дітей молодшого шкільного віку. Відомо, що діти відповідного віку характеризуються слабкістю волі. Вони недостатньо організовані, легко здаються перед труднощами, легко піддаються чужому впливу, часто поводяться всупереч засвоєним вимогам і правилам поведінки. Їх відрізняють деякі ознаки слабкості типу нервової системи, що означає не тільки малу витривалість, але і більш високу чутливість. Саме вікова слабкість нервової системи може обумовлювати в ці роки особливу яскравість сприйняття, дитячу вразливість і такі риси, як легкість переходу до порушення, імпульсивність.

Як методичний інструментарій у даному експериментальному дослідженні використовувався дитячий тест тривожності, розроблений американськими психологами В. Амен, М. Доркі, Р. Теммпл та методика шкільної тривожності Філіпса.

Проведено дослідження по типу квазіексперименту для нееквівалентних груп з тестуванням до і після впливу, оскільки направлене на встановлення причинно-наслідкової залежності між двома змінними, в якому відсутня попередня процедура співвіднесення груп чи паралельний контроль за участю контрольної групи змінений порівнянням результатів тестування до і після впливу. Групи досліджуваних було сформовано за допомогою процедури рандомізації та відбирались за певним критерієм (вік).

Перед показом мультфільмів проведено вимірювання рівня тривожності дітей за проективною методикою американських психологів В. Амен, М. Доркі, Р. Теммпл, яка оцінює внутрішнє ставлення дитини до певних соціальних ситуацій, дає корисну інформацію про характер взаємин, що склалися у дитини з оточуючими людьми. Психодіагностичний матеріал представлений серією малюнків, які являють собою деяку типову для життя дитини ситуацію, що може викликати у дітей підвищену тривожність. Кожен з малюнків виконаний у двох варіантах: для хлопчиків і для дівчаток.

Далі кожній із трьох груп пропонувалося переглянути мультфільм певної студії дитячої мультиплікації:

- радянський мультфільм «Крихітка єнот», 1974 р., студія «Екран»;
- американський мультфільм «Монстри проти прибульців», 2009 р., студія «DreamWorks Animation»;
- японський мультфільм «Віднесені привидами», 2001 р., студія «Studio Ghibli».

Для того, щоб розкрити всі аспекти шкільного емоційного неблагополуччя, після перегляду була використана методика Філіпса. Текст цього опитувальника було перекладено на українську мову, інструкція та запитання зачитувались усно. Передбачається, що вибір дитиною тієї або іншої відповіді буде залежати від її власного психічного стану в момент проведення тестування. Ця методика дає можливість визначити рівень загальної тривожності (загальний емоційний стан

дитини), а також містить такі фактори: переживання соціального стресу; фрустрація потреби у досягненні успіху; страх самовираження; страх ситуації перевірки знань; страх не відповідати очікуванням оточуючих; низька фізіологічна можливість боротися зі стресом; проблеми і страхи у відносинах з учителями.

Потім дітям молодшого шкільного віку було запропоновано низку вправ, які сприяють налагодженню емоційного стану, надають дітям можливість виплеснути гнів, зняти зайву м'язову напругу.

Результати та їх обговорення. Для статистичної обробки результатів був використаний параметричний критерій t-Ст'юдента для незалежних вибірок. Рівень тривожності між досліджуваними групами за результатами проективної методики розбіжностей не має (табл. 2).

Таблиця 2

Результати зміни тривожності до показу і після показу мультфільму

Результати тестування груп	Рівень значимості розбіжностей до і після перегляду мультфільму в межах однієї групи
Група, якій було продемонстровано радянський анімаційний фільм (n = 30)	$t_{\text{емп}} = 0,2$ $t_{0,05} = 2$ $t_{0,01} = 2,66$ розбіжності в зоні незначимості
Група, якій було продемонстровано американський анімаційний фільм (n = 30)	$t_{\text{емп}} = 2,4$ $t_{0,05} = 2$ $t_{0,01} = 2,66$ розбіжності в зоні невизначеності
Група, якій було продемонстровано японський анімаційний фільм (n = 30)	$t_{\text{емп}} = 3,3$ $t_{0,05} = 2$ $t_{0,01} = 2,66$ розбіжності значимі

Табл. 2 показує, що тривожність підвищилася в тій групі, якій було продемонстровано японський анімаційний фільм (низька тривожність – 0 %, середня – 36,7 %, висока – 63,3 %). Поясненням такого результату може бути те, що в цих мультфільмах часто використовуються негативні аспекти реальності, характерний бідний емоційний спектр, відсутні переживання на обличчі й інтонації, гама кольорів примітивна й неоднозначна.

Розбіжності до і після перегляду радянського мультфільму в досліджуваних даної групи знаходяться в зоні незначимості і цей факт можна обґрунтувати тим, що радянські мультфільми формують у молодшого школяра первинні уявлення про добро і зло, еталони гарного і поганого поведіння. Порівнюючи себе з героями таких мультфільмів, дитина має можливість навчитися позитивно сприймати себе, справлятися зі своїми страхами і труднощами, шанобливо ставитися до інших.

Діти молодшого шкільного віку з низьким рівнем загальної тривожності по тесту Філіпса переживають соціальний стрес, їм також характерні страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих. Дітям із середнім рівнем тривожності характерна фрустрація потреби у досягненні успіху – несприятливий психічний фон, який дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату. Досліджуваним, у яких високий рівень тривожності, притаманні високий рівень соціального стресу (емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти); страх ситуації перевірки знань (негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях публічної перевірки знань, досягнень, можливостей); страх не відповідати очікуванням оточуючих (орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок, які дають оточуючі, очікування

негативних оцінок); низька фізіологічна можливість боротися зі стресом (особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стресогенного характеру та підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища). Важливо відмітити те, що незалежно від рівня тривожності всім досліджуваним дітям властивий високий рівень соціального стресу, а також у них відсутні проблеми і страхи у відносинах з учителями (загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі знижує успішність навчання дитини).

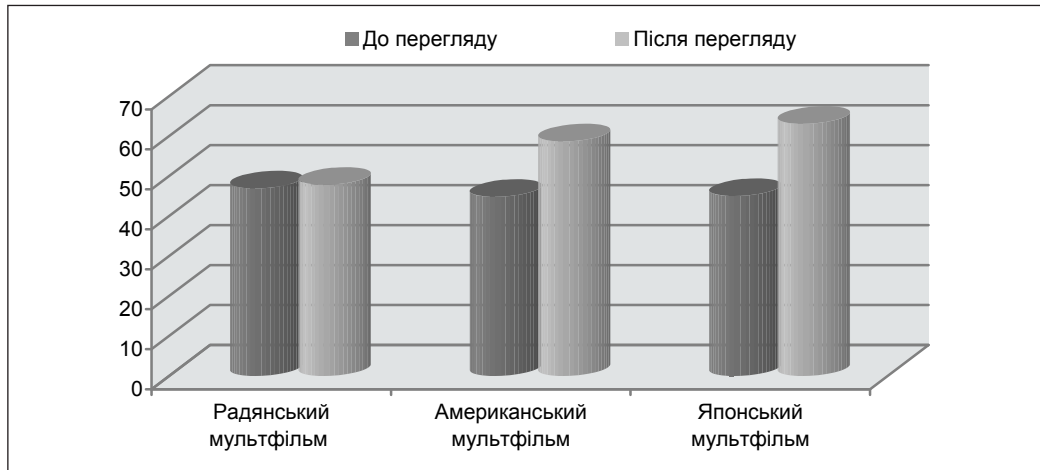


Рис 1. Середні показники рівня тривожності до і після показу мультфільмів

Порівняння середніх показників рівня тривожності до показу і після показу відповідних анімаційних фільмів підтверджує, що найбільша різниця спостерігається в досліджуваних, які переглядали японський фільм, а найменша – у респондентів, які спостерігали за радянським мультиком.

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що поставлені гіпотези 1 (після перегляду радянського мультфільму у дітей молодшого шкільного віку тривожність не змінюється) та 3 (після перегляду японського анімаційного фільму рівень тривожності молодших школярів підвищуються) підтвердилися. Гіпотеза 2 (після перегляду американського мультфільму у молодших школярів підвищується тривожність) вказала на розбіжності в зоні невизначеності, тобто це може бути обумовлено тим, що молодші школярі добре адаптовані до такого роду мультфільмів, адже переглядають їх майже щодня.

Висновки. Отримані результати дослідження допомогли виокремити наявність позитивного або негативного впливу на рівень тривожності молодших школярів залежно від країни-виробника сучасних анімаційних фільмів. Отже, теоретичний аналіз проблеми дав можливість охарактеризувати структуру сучасних мультфільмів та механізми їхнього впливу на психічний та емоційний стан дітей молодшого шкільного віку.

Дані емпіричного дослідження підтвердили те, що радянські мультфільми формують у молодшого школяра первинні уявлення про добро і зло, еталони гарного і поганого поведіння; американські започатковують помилкові і небезпечні цінності, такі як «культура» сили, агресії, грубої та вульгарної поведінки; японська анімація негативно впливає на емоційну сферу дітей молодшого шкільного віку через присутність примітивної і неоднозначної гами кольорів та відсутності переживання на обличчі й інтонації героїв.

Перспективними напрямками подальших досліджень можуть бути:

- проведення більш широкого аналізу цієї проблеми (рівень тривожності можна пов'язати з рівнем агресивної поведінки);
- більш детально розглянути вплив зарубіжних анімаційних фільмів на рівень тривожності дітей, включаючи аналіз ідентифікації особистості.

Бібліографічні посилання

1. **Абраменкова В.** Дети и телевизионный экран / В. Абраменкова, А. Богатырева // Восп. шк. – 2006. – № 6. – С. 28–31.
2. **Гундарева И.** О последствиях восприятия телевизионной информации / И. Гундарева // Восп. шк. – 2005. – № 9. – С. 45–54.
3. **Допира А. И.** Воздействие экранного насилия на подрастающее поколение / А. И. Допира // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 7–8.
4. **Дрозд А.** Воспитание мультфильмами / А. Дрозд. – 2004. – № 50. – С. 8–9.
5. **Прихожан А. М.** Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2007. – С. 172.
6. **Прихожан А. М.** Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М., 2000. – 115 с.
7. **Северенчук Н.** Вплив анімаційних фільмів на розвиток психічних процесів дитини / Н. Северенчук // Психолог. – 2007 – № 4. – С. 17–21.
8. **Чорна Л.** Вплив сучасного телебачення на внутрішній світ і поведінку дитини / Л. Чорна // Психолог. – 2007. – № 4. – С. 22–25.
9. **Шульга И. И.** Педагогическая анимация в практике социального воздействия за рубежом / И. И. Шульга // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 134–136.

Надійшла до редколегії 28.03.2012 р.

УДК 159.923

Н. В. Грисенко, К. В. Смолярова

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ХАРАКТЕР ЗВ'ЯЗКУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Розглянуто основні положення щодо визначення феноменів перфекціонізму та особистісної зрілості. Наведено результати емпіричного дослідження особливостей взаємозв'язку між даними конструктами в юнацькому віці.

Ключові слова: перфекціонізм, рівні перфекціонізму, особистісна зрілість, проприум рис особистості, юнацький вік.

Рассмотрены основные положения относительно определения феноменов перфекционизма и личностной зрелости. Приведены результаты эмпирического исследования особенностей взаимосвязи между данными конструктами в юношеском возрасте.

Ключевые слова: перфекционизм, уровни перфекционизма, личностная зрелость, проприум черт личности, юношеский возраст.

The basic provisions concerning the definition of the phenomena of perfectionism and personal maturity. The results of empirical studies of the relationship between these constructs in adolescence.

Key words: perfectionism, the levels of perfectionism, personal maturity, proprium personality traits, juvenile age.

Реалії буття сучасної людини характеризуються динамічністю та стрімкістю соціальних, економічних, політичних перетворень, необхідністю відповідати високим стандартам, які охоплюють майже усі аспекти життя людини та сприяють постійним змінам особистості та її поведінки. Активно розвиваючись, сучасне суспільство висуває значну кількість вимог до певних якостей та рис особистості, що сприятимуть її успішній та продуктивній життєдіяльності. Водночас високі вимоги до особистості зумовлюють, з одного боку, збільшення числа перфекціоністів – людей, що прагнуть досягати довершеності у будь-якій сфері життєдіяльності. З іншого боку, часто суперечливий характер таких вимог може сприяти появі численних негативних наслідків, що, у свою чергу, може призводити до дисгармонічного розвитку або деформації структури особистості перфекціоніста. Натомість, суспільство, що трансформується, вирішальною визнає роль суб'єкта, який є різнобічно та гармонійно розвиненим, має активну життєву позицію і є творцем власного життя, прагне до самопізнання, самореалізації, здатен здійснювати соціальні зміни, сприяти інноваціям, впливати на напрям суспільних перетворень. Таким суб'єктом є особистісно зріла людина.

Постановка проблеми. Сензитивність юнацького віку для становлення і розвитку особистісної зрілості та його самоцінність для всього подальшого життя та саморозвитку людини доведена в психологічних працях Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, Е. Еріксона, І. С. Кона, А. В. Мудрика та ін. І саме в юнацькому віці зростає ризик закріплення багатьох негативних перфекціоністських тенденцій. Теоретичний аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних учених показує, що ідея можливості зв'язку феноменів перфекціонізму та особистісної зрілості імпліцитно існувала в психології, однак, незважаючи на багатоплановість психологічних досліджень у цих галузях наукового знання, як самостійна наукова проблема феномени особистісної зрілості та перфекціонізму не вивчались у взаємозв'язку. Саме тому набуває актуальності як в теоретичному, так і в практичному аспектах дослідження особливостей та характеру їх взаємодії в юнацькому віці.

Мета даної статті полягає в теоретичному аналізі та висвітленні результатів емпіричного дослідження характеру зв'язку перфекціонізму та особистісної зрілості в юнацькому віці.

Феномен перфекціонізму в останні десятиліття знаходиться у фокусі уваги численних зарубіжних та вітчизняних дослідників, теорія уявлень про перфекціонізм інтенсивно розробляється у таких напрямках: феноменологічні описи та уточнення поняття (А. Адлер, Дж. Барроу, Д. Бернс, К. Горні, А. Маслоу, С. Мур, М. Холендер); емпіричні дослідження конструкту, концептуалізація конструкту – розвиток уявлень про структуру, параметри та види перфекціонізму (М. Аддерхолд-Елліотт, І. А. Гуляс, К. Дебровский, В. Паркер, Т. Пісчовський, В. Росделл, Л. Сільверман, Г. Л. Чепурна); операціоналізація поняття – створення валідних та надійних інструментів, що вимірюють перфекціонізм (Н. Г. Гаранян, Дж. Ешбі, Р. Слейні, Г. Флетт, Р. Фрост, П. Хьюїт); дослідження позитивних і негативних аспектів перфекціонізму (К. Отто, В. Паркер, Л. Сільверман, Дж. Стоєбер, Л. Тері-Шорт, Р. Шафран.); вивчення взаємозв'язку перфекціонізму з психопатологічними феноменами (Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдєєва).

У сучасній психології перфекціонізм розуміється як особистісний конструкт, який полягає у прагненні досягати довершеності у різних сферах життєдіяльності (професійній діяльності, міжособистісних відносинах та ін.), доводити результати своєї діяльності до відповідності найвищим еталонам (інтелектуальним, моральним, етичним). Це високі особисті стандарти та виражена потреба у досконалості. Питання про конкретну структуру цього феномена залишається дискусійним [2; 4; 6; 11; 14], але наразі вироблено уявлення про перфекціонізм як саме про *багатомірний* особистісний конструкт, що має складну структуру та

включає, поряд з високими особистими стандартами, ряд когнітивних та інтерперсональних параметрів, одні з яких мають адаптивний потенціал, інші ж можуть призводити до дезадаптації особистості.

Найбільш дискусійним нині залишається питання щодо характеру впливу перфекціонізму на особистість, оскільки результати досліджень свідчать як про позитивні, так і про негативні його наслідки. Суперечливі дані щодо цього привели вчених до висновків про існування щонайменше двох видів перфекціонізму. Д. Хамачек (1978) був першим, хто запропонував розглядати нормальний (адаптивний) та невротичний (дезадаптивний) перфекціонізм. Незабаром за ним В. Паркер виокремив здоровий (пов'язаний із «сумлінністю» за моделлю «Великої п'ятірки») і нездоровий (пов'язаний з низькою самооцінкою) види перфекціонізму (В. Паркер, 1995) [7]. Пізніше у співавторстві з К. Адкінс (1985) він розрізнив пасивний перфекціонізм, який створює перешкоди діяльності (бездія), має у своїй основі тенденцію до відтягування дій, прокрастинації, що виникає через надмірну заклопотаність помилками, сумнівами у діях і поєднаний з високим ризиком суїцидальної поведінки, та активний, якому характерна тенденція до дії, в основі якої лежать високі стандарти, він стимулює до досягнень і не пов'язаний із суїцидальними намірами [2]. Дж. Ешбі та Р. Слейні (1995) виокремили адаптивний і дезадаптивний перфекціонізм [2], а дещо пізніше разом з Г. Оуенсом (1998), базуючись на біхевіоральній моделі «двоїстого процесу» (dual process model), вказали на існування позитивного перфекціонізму, який виконує функцію позитивного підкріплення, і негативного, який виконує функцію негативного підкріплення [1].

Перфекціонізм – явище багато в чому соціально детерміноване за своєю природою. (Дж. Джорман, Дж. Стоєбер) [2]. Вважається, що вирішальними у його виникненні виступають дві основні групи факторів: внутрішньопсихічні фактори і фактори сімейного виховання. Учені, розкриваючи інтерперсональну природу перфекціонізму (К. Хорні, Д. Хамачек), наголошують на тому, що взаємовідносини з батьками на ранніх етапах життя грають визначну роль у його розвитку та зазначають, що перфекціоністська орієнтація починає формуватися дуже рано, як правило ще в молодшому шкільному віці, а часом навіть раніше [1; 2]. Але більшість дослідників наголошують на тому, що саме юнацький вік є найбільш чутливим для закріплення як позитивних, адаптивних, так і невротичних, дезадаптивних параметрів перфекціонізму [2; 4; 14]. Існує низка досліджень, що висвітлюють особливості прояву як позитивних, так і негативних аспектів конструкту.

Зокрема, російською дослідницею І. І. Грачевою було встановлено, що надмірно високий та низький рівні перфекціонізму супроводжуються численними негативними проявами (внутрішньоособистісні конфлікти, порушення міжособистісної адаптації, труднощі в спілкуванні, коливання самооцінки, зниження продуктивності діяльності, невротизація особистості, уповільнення, застій особистісного розвитку та самовідчуження – у осіб з високим рівнем, та відповідно, низький рівень рефлексії та прагнення до саморозвитку, екстернальність, зовнішня мотивація, антисоціальні шляхи до самоствердження – у осіб з низьким рівнем) які можуть призводити до стагнації особистісного розвитку юнаків. Середній же рівень перфекціонізму асоційований з конструктивним прагненням до самореалізації, саморозвитку, високим рівнем рефлексії, орієнтованість на успіх, що робить позитивний внесок до структури особистісної зрілості [3–5].

У вітчизняній та зарубіжній науковій психологічній думці основними результатами розробки проблеми зрілої особистості та особистісної зрілості є такі положення: особистісно зріла людина відрізняється від просто дорослої певними якостями, наявність яких не обумовлюється хронологічним віком (В. Р. Манукян, Л. П. Овсянецька, Дж. Стівенс, О. В. Хухлаєва); зріла особистість розглядається через її протиставлення особистості егоїстичній, невротичній, інфантильній

(К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова); зріла особистість характеризується здатністю до створення себе, самооб'єктивації, саморозвитку, відповідальності за власне життя, усвідомлення і ствердження у вчинках своєї життєвої позиції (Л. І. Анциферова, Г. Олпорт, В. А. Роменець, В. Франкл та ін.); особистісне в особистості виділяється через розрізнення показників особистісної зрілості та особистісного зростання (Д. О. Леонтьєв); особистісна зрілість є виявом особистісного потенціалу та критерієм особистісного зростання людини (Д. О. Леонтьєв); самоактуалізація і трансценденція визначаються головними засадами побудови концепції особистісної зрілості (Н. В. Бордовська, А. О. Реан); розвиток зрілості особистості може визначатися рівнем самоприйняття (В. В. Столін), розвитком уявлень про себе, вдосконаленням образу «Я» (Г. Л. Ісуріна); особистісна зрілість окреслюється через виділення психологічних рис зрілої особистості (Л. П. Овсянецька, Л. В. Потапчук, О. С. Штепа) [7–10].

Серед сучасних концепцій зрілої особистості: П. Коста і Р. Мак-Крає (1961), Ю. З. Гільбух (1994), Н. В. Бордовська і А. О. Реан (2000) Л. В. Потапчук (2001) та ін., найбільш повною та актуальною сьогодні ми вважаємо нову диспозиційну модель особистісної зрілості української дослідниці О. С. Штепи (2004). Вона визначає *особистісну зрілість* як динамічну особистісну структуру, що детермінується певними механізмами, а її змістом є риси, які взаємоактивують одна одну. Дослідницею було розроблено поняття *пропріуму* як динамічного центру особистості, що складається з рис, які охоплюють ті сторони особистості, що сприймаються особою як важливі для відчуття самоїдентичності та самоповаги. Рисам пропріуму підпорядковані емоції та почуття, які керують повсякденною діяльністю людини, а також характеризують домінуючі типи поведінки. Пропріум відображає ту власність людської природи, яка розвивається, створює її позитивною [13].

Реалізація зрілою особистістю власного пропріуму виявляється у таких його рисах, як синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, децентрація, відповідальність, глибинність переживань, життєва філософія. Перші п'ять рис на думку О. С. Штепи є яскравою ознакою особистості, що самоактуалізується, проте, лише за достатньої вираженості наступних рис можна говорити саме про зрілу особистість [13].

Ми вважаємо доцільним розглядати феномен особистісної зрілості відповідно до гуманістичної парадигми, у якій саморозвиток особистості є аксіоматичним, а зріла особистість є суб'єктом, що здатний до самовизначення, самоприйняття, саморозвитку і самореалізації. Метою прагнення до самореалізації визначають моральне самовдосконалення, інтелектуальне зростання, естетичний розвиток (К. О. Абульханова-Славська, Л. П. Овсянецька, П. М. Якобсон). Ті ж самі цілі ставить перед собою суб'єкт, який прагне досягнення досконалості – доводити результати своєї діяльності до відповідності найвищим інтелектуальним, моральним, етичним стандартам [6; 8; 13].

Дослідники зазначають, що юнацький вік є сенситивним періодом для завершення формування та становлення особистості. Саме в цьому віці є актуалізованою потреба самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації, та, насамперед, самореалізації, що надає особистості можливість здійснення потенціалу власного Я [11]. Ученими доведено, що риси особистісної зрілості наявні у пропріумі особистості в юнацькому віці. Підтвердженням цьому слугують такі положення. По-перше, в юнацькому віці остаточно відбувається формування его-ідентичності – сукупності уявлень особистості про себе, які дають можливість відчувати свою унікальність і автентичність, що виявляється через Я-концепцію (Е. Еріксон) [7]. По-друге, авторами обґрунтована значущість рис пропріуму особистісної зрілості для его-ідентичності особистості та відповідність статусу досягнутої его-ідентичності оптимальним показникам особистісної зрілості [12]. По-

третє, особистісна зрілість як результат формування особистості характеризується як психологічне новоутворення, що завершує юнацький і відкриває зрілий період життя людини та являє собою пропріум, важливий для его-ідентичності особистості [13]. Вважається, що зрілість в юнацькому віці тісно пов'язана з особистісною трансформацією, чіткістю Я-концепції та, передусім, із саморозумінням, що є однією з головних детермінант особистісної зрілості у цьому віці. Саморозуміння юнаків тісно пов'язане з самоприйняттям, яке передбачає безоцінкове позитивне ставлення до себе, незважаючи на свої вади. Автори вказують, що зріла людина демонструє самоприйняття (Г. Олпорт), що визначається як відмова від оцінювання своєї внутрішньої цінності за зовнішніми досягненнями або під впливом оцінки інших. Особистісно зріла людина характеризується як така, що відчуває внутрішню цілісність, самоцінність, уміє бути різною і в той же час бути самою собою, є гармонійною і неконфліктною, оскільки вона не схильна до поляризації думок або якостей, а вміє знаходити взаємопов'язаність суперечностей, за рахунок змістовності внутрішнього світу, життєвого досвіду, що сформувався внаслідок конструктивно пережитих конфліктів. Така людина має гармонійні уявлення щодо самої себе, бо уміє визнавати співмірність власних сильних і слабких (дефіцитарних) сторін, розуміє відносність власних успіхів, і, водночас, не центрується на невдачах, тому має високу самооцінку, усвідомлюючи свої недоліки і невідповідності до ідеалу, не відчуває при цьому надмірне почуття провини, тривоги чи сорому, не виявляє надкритичності до своїх вад, не ставить за мету дотримуватися виконання жорстких умов та вимог, щоб бути щасливою (А. Маслоу, Г. Олпорт) [7; 13].

Особи ж з високим рівнем перфекціонізму, як зазначалось вище, схильні визначати власну цінність виключно в термінах досягнень і продуктивності, тобто за зовнішніми досягненнями, нівелюючи внутрішню самоцінність, що призводить до оцінювання себе в термінах нестійкої самооцінки. Їм властиве конфліктне світосприймання, що загострює несумісність протилежностей і робить з них суперечності, які зумовлюють дихотомічну оцінку результату діяльності у вигляді поляризованого мислення (мислення в термінах «все або нічого») та негативного селектування (схильність фіксуватися на невдачах при вибірковій сліпоті до власних досягнень та успіхів). Такі особи характеризуються надмірним рівнем самокритичності та самоконтролю, які можуть переходити до надсильного самозвинувачення, що унеможливорює прийняття власних недоліків та невдач, ускладнює успішну адаптацію особистості призводить до зниження продуктивності діяльності, невротизації особистості та стагнації особистісного розвитку.

Зріла особистість характеризується готовністю (поєднання прагнення і здатності) до самореалізації, яка, у свою чергу, є способом її життєдіяльності, постійного самовдосконалення, реалізації свого потенціалу, здатна до рефлексії досвіду і внутрішнього світу (В. О. Татенко), живе у гармонії з власною філософією життя (Г. Олпорт), яка забезпечує самоцінність особистості [7; 13].

Юнакам із середнім рівнем перфекціонізму властивий високий рівень рефлексії, виражене прагнення до саморозвитку, самореалізації через соціально прийнятні шляхи самоствердження, позитивна «Я-концепція», виражена мотивація досягнення успіху, саморозуміння та самоприйняття, які вважаються одними із найважливіших факторів, що позитивно і конструктивно впливають на розвиток особистісної зрілості та водночас є характеристиками помірного, середнього рівня перфекціонізму.

Взаємоактивація рис пропріуму створює в особистості потребу у самопізнанні, саморозумінні та реалізації свого потенціалу у діяльності, забезпечує продуктивну переробку життєвого досвіду, подолання внутрішньоособистісних конфліктів та успішний процес психологічно-соціальної адаптації. Якщо взаємоактивація рис пропріуму порушується, особистість може виявляти надмірну само-

критичність та самозвинувачення, приписувати всі причини власних неуспіхів лише собі, виявляти конформність (пристосування людиною власних поведінки і думок до устрою певної соціальної групи), яку розглядають як вияв інфантильності особистості. До того ж особа може ставити жорсткі умови, лише за виконання яких можливо жити повноцінним і щасливим життям, а це призводить до зростання негативних переживань через внутрішній і зовнішній тиск, невротичних реакцій та загальної невротизації особистості.

Юнаки з низьким рівнем перфекціонізму не схильні до рефлексії, жорсткого самоконтролю, слабо орієнтовані на саморозвиток, не самокритичні, у поведінці переважають уникаючі копінг-стратегії та виражена мотивація уникнення, у них домінує зовнішній локус контролю, мотивованість іззовні при нестачі внутрішньої мотивації, демонструють низький рівень морального розвитку та схильні реалізувати антисоціальні шляхи самоствердження. Поведінку людини з низьким рівнем перфекціонізму можна охарактеризувати як подібну до конформної поведінки, оскільки особа пристосовує свою поведінку до очікувань та вимог оточуючих, і не відчуває при цьому внутрішньо-детермінованої потреби у самовдосконаленні. Те, що вони не мають внутрішнього прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, пасивно реалізують нав'язані оточуючими моделі поведінки, переважно демонструють уникаючу поведінку, а їх активність загалом детермінується зовнішніми впливами – все це створює негативне підґрунтя для розвитку особистісної зрілості. Якості, що притаманні особам з низьким рівнем перфекціонізму, за своїми характеристиками, водночас, виступають недорозвиненими рисами пропріуму, що ускладнює їх повноцінну взаємоактивацію та, у результаті, – розвиток особистісної зрілості.

Вважається, що в результаті низької взаємоактивації рис пропріуму особистісної зрілості може бути деформована або зруйнована його структура. Це може призвести до негативної зміни, у ході якої людина не зможе подолати суперечності сторін внутрішнього конфлікту. Вірогідно, що означеним чинником може виступати такий особистісний конструкт, як перфекціонізм. Окремі дослідники (К. Отто, В. Паркер, Дж. Стоєбер, Л. Тері-Шорт) зазначають, що перфекціонізм є невід'ємним елементом розвитку особистості, але, набуваючи надмірного вираження, може перетворюватися на дезадаптивну рису, що може призводити до деформації структури (пропріуму) особистісної зрілості та, як наслідок, стагнації особистісного розвитку. Водночас недостатній рівень розвитку перфекціонізму супроводжується недостатньо або непропорційно розвиненими структурами особистості, що може негативно впливати на динаміку взаємоактивації рис пропріуму, що знижує рівень особистісної зрілості. Середній же рівень перфекціонізму асоційований із конструктивним прагненням досягнень та численними позитивними якостями, які роблять позитивний внесок у розвиток особистісної зрілості [2].

Таким чином, засновуючись на теоретичному аналізі, нами було зроблено припущення, що кожен з трьох рівнів перфекціонізму: високий середній та низький, характеризується певним рівнем особистісної зрілості – середнім, високим та низьким відповідно. Це вказує на можливий нелінійний характер зв'язку між конструктами, наявність якого було перевірено в ході емпіричного дослідження.

Метод.

Досліджувані: у дослідженні брали участь студенти віком 20–23 роки, четвертого та п'ятого курсів факультетів непсихологічного профілю (менеджменту, маркетингу та ін.) вищих навчальних закладів НГУ та НМетАУ. Загальна кількість досліджуваних у вибірці складає 40 осіб, серед яких 17 чоловіків та 23 жінки.

Матеріал: для реалізації мети та завдань емпіричного дослідження нами були використані такі методики: 1) Опитувальник «Багатомірна шкала перфекціонізму П. Хьюїта, Г. Флета» в адаптації І. І. Грачової (2006) – для діагностики загального рівня перфекціонізму. В основу методики покладена об'єктна спрямова-

ність перфекціонізму та вимірюються такі параметри конструкту (відповідно шкали опитувальника): «Я-адресований», «адресований іншим» та «соціально приписуваний» перфекціонізм і, на основі показників за трьома шкалами, обчислюється загальний рівень перфекціонізму [3]. 2) «Опитувальник особистісної зрілості О. С. Штепи» (2004) – для діагностики рівня особистісної зрілості та для визначення ступеня її вираженості за окремими параметрами [13].

Процедура: досліджувані заповнювали опитувальники в індивідуальному порядку у присутності помічників дослідників для з'ясування можливих запитань.

Результати. Для перевірки припущення про наявність нелінійного характеру зв'язку між рівнем перфекціонізму та рівнем особистісної зрілості нами був використаний Н-критерій Краскела-Уолліса, який, на статистичному рівні виявляючи відмінності особистісної зрілості між групами людей з низьким, середнім і високим рівнем перфекціонізму, показує нам характер нелінійних зв'язків між цими двома конструктами. Результати наведено у табл. 1.

Як видно з табл. 1, середні значення особистісної зрілості в групі досліджуваних з середнім рівнем перфекціонізму вищі, ніж у досліджуваних з низьким та високим рівнем перфекціонізму, що цілком узгоджується із вищенаведеними теоретичними даними. Також слід відмітити, що особи з високим рівнем перфекціонізму мають відносно більш високі середні значення за загальним показником особистісної зрілості, ніж особи з низьким рівнем перфекціонізму.

Таблиця 1

Встановлення розбіжностей у показниках особистісної зрілості між групами з високим, середнім та низьким рівнем перфекціонізму

Показники	Середні показники досліджуваних			Показники Н-критерію Краскела – Уолліса
	у групі осіб з низьким рівнем перфекціонізму	у групі осіб з середнім рівнем перфекціонізму	у групі осіб з високим рівнем перфекціонізму	
<i>Синергічність</i>	4	8	6	6,4*
Автономність	6	8	7	3,8
Контактність	6	7	5	2,9
<i>Самоприйняття</i>	5	8	4	6,8*
Креативність	6	6	6	1,1
Толерантність	5	7	5	3,1
Відповідальність	4	6	5	4,1
Глибинність переживань	6	7	6	3,7
Децентрація	5	7	6	3,2
<i>Життєва філософія</i>	4	7	5	6,2*
<i>Середні значення загального рівня особистісної зрілості</i>	4,9	8,4	6,2	6,1*

* – статистично значущі розбіжності на рівні $p \leq 0,05$.

Аналізуючи показники особистісної зрілості у юнаків з різними рівнями перфекціонізму можна побачити, що рівень особистісної зрілості зростає до певного рівня перфекціонізму, після чого починає знижуватися (рис. 1). Згідно з даними, наведеними у літературі, можна припустити, що це відбувається через набуття особистістю невротичних, дезадаптивних якостей при надмірно вираженому прагненні довершеності. Водночас, особам із низьким рівнем перфекціонізму притаманні характеристики, які можуть негативно впливати на динаміку взаємоактивації рис пропріуму. В обох випадках наслідком може виступати зниження рівня та стагнація особистісного розвитку. Середній рівень же перфекціонізму характеризується якос-

тями, що позитивно впливають на розвиток особистісної зрілості, тому група юнаків із середнім рівнем перфекціонізму має більш високі показники рівня особистісної зрілості, ніж юнаки у групах з високим та низьким рівнями перфекціонізму.

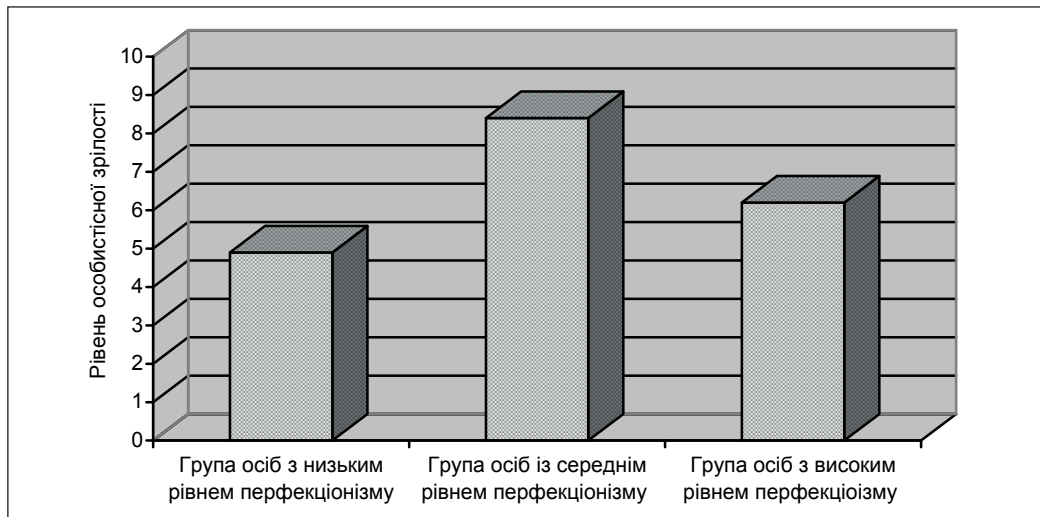


Рис. 1. Показники середніх значень особистісної зрілості у групах з різним рівнем перфекціонізму

Отже, отримані результати є підтвердженням гіпотези про нелінійний характер зв'язку між рівнем перфекціонізму та рівнем особистісної зрілості.

Також, у ході емпіричного дослідження, нелінійний характер зв'язку було виявлено між загальним рівнем перфекціонізму та окремими рисами проприуму особистісної зрілості: самоприйняття, синергічність, життєва філософія. Як зазначає О. С. Штепа, дані риси входять, входять до п'ятірки рис, які є головними у проприумі особистості юнаків і позитивно впливають на взаємоактивацію рис проприуму, що сприяє набуттю високого рівня особистісної зрілості.

Таким чином, особи з середнім рівнем перфекціонізму мають більш високі показники рівня розвитку таких рис проприуму, як самоприйняття, синергічність, життєва філософія. Така людина є гармонійною і неконфліктною, незважаючи на свої недоліки, її ставлення до себе носить безоцінковий, позитивний характер, вона розуміє межі своїх можливостей, цілісно та позитивно сприймає світ і людей, бо розуміє взаємопов'язаність суперечностей за рахунок змістовності внутрішнього світу, життєвого досвіду, що сформувався внаслідок конструктивно пережитих конфліктів.

Натомість, особам із високим рівнем перфекціонізму притаманний більш високий у порівнянні з групою осіб з низьким рівнем, але все-таки недостатній розвиток зазначених рис особистісної зрілості. У такої людини відсутня внутрішня єдність, гармонійність, їй характерне конфліктне сприйняття оточуючого світу, що виражається в поляризації думок або якостей, бо вона не вміє знаходити взаємопов'язаність суперечностей, схильна до оцінювання своєї внутрішньої цінності за зовнішніми досягненнями або під впливом оцінки інших.

Висновки. Проведене дослідження дозволило на статистично значущому рівні підтвердити існування нелінійного характеру зв'язку між рівнем перфекціонізму та особистісною зрілістю в юнацькому віці: серед трьох рівнів перфекціонізму – високий рівень особистісної зрілості мають юнаки з середнім рівнем перфекціонізму, середній – юнаки з високим рівнем перфекціонізму та низький рівень особистісної

зрілості – юнаки з низьким рівнем перфекціонізму. Також було доведено нелінійний характер зв'язку між рівнем особистісної зрілості та такими рисами пропріуму особистісної зрілості: самоприйняття, синергічність, життєва філософія.

Перспективами подальшої розробки обраної проблематики є більш детальний розгляд структури перфекціонізму і дослідження характеру та особливостей зв'язку між окремими параметрами перфекціонізму та рисами особистісної зрілості; а також, при умовах збільшення вибірки дослідження виявити вікові, гендерні, статеві особливості прояву перфекціонізму та особистісної зрілості людини; розширення методичного інструментарію дослідження обраної проблематики, а саме дослідити такі феномени як самоактуалізація, самооцінка, рівень домагань, самовідношення тощо та їх роль у становленні особистісної зрілості та зниженні негативних наслідків перфекціонізму.

Бібліографічні посилання

1. **Гаранян Н. Г.** Психологические модели перфекционизма / Н. Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 74–84.
2. **Гаранян Н. Г.** Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н. Г. Гаранян // Терапия психических расстройств. – 2006. – № 1. – С. 23–31.
3. **Грачева И. И.** Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И. И. Грачева // Психологический журнал. – 2006. – Т. 26, № 6. – С. 73–89.
4. **Грачева И. И.** Уровень перфекционизма и содержание идеалов подростков / И. И. Грачева // Психологические исследования личности : сб. работ молодых ученых / отв. редактор Е. А. Чудина. – М. : Изд-во ИП РАН, 2005. – С. 16–36.
5. **Гуляс І. А.** Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. А. Гуляс. – Івано-Франківськ, 2007. – 23 с.
6. **Ильин Е. П.** Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 224 с.
7. **Леонтьев Д. А.** Личностная зрелость как опосредствование личностного роста / Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология развития / под ред. И. А. Петуховой. – М. : Смысл, 2001. – С. 154–161.
8. **Овсянецка Л. П.** До питання про психологічні критерії зрілої особистості / Л. П. Овсянецка // Актуальні проблеми психології. – К. : Ін-т психології Г. С. Костюка АПН України, 2001. – Т. 1, ч. 2 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – С. 105–110.
9. **Потапчук Л. М.** Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. М. Потапчук. – Луцьк, 2001. – 20 с.
10. **Реан А. А.** Акмеология личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 3. – С. 88–95.
11. **Чепурна Г. Л.** Перфекціонізм як чинник соціальної активності молоді / Г. Л. Чепурна // Вісник Чернігів. держ. пед. ун-ту. Сер. Психологічні науки. – Чернігів, 2009. – Вип. 74. – С. 172–177.
12. **Шляпникова И. А.** Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости : дис. ... на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Шляпникова Ирина Андреевна. – Челябинск, 2010. – 201 с.
13. **Штепа О. С.** Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг : моногр. / О. С. Штепа. – Л. : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – 232 с.
14. **Ясная В. А.** Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Е. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 157–167.

Надійшла до редколегії 17.05.2012 р.

УДК 159. 316.6

О. Ю. Дмитренко

Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ СЕРЕД МОЛОДІ

Досліджено теоретичні аспекти феномена самотності. Проаналізовано особливості переживання самотності у підлітковому віці. Представлено емпіричне дослідження взаємозв'язку відчуття самотності з індивідуально-психологічними характеристиками підлітків.

Ключові слова: підлітковий вік, особливості спілкування, індивідуально-психологічні особливості, самотність.

Исследованы теоретические аспекты феномена одиночества. Проанализированы особенности переживания одиночества в подростковом возрасте. Представлено эмпирическое исследование взаимосвязи чувства одиночества с индивидуально-психологическими характеристиками подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, особенности общения, индивидуально-психологические особенности, одиночество.

The paper deals with theoretical study of phenomenon of loneliness. The psychological features of teenagers' loneliness experiencing are analyzed. The results of empiric research of interrelation feeling of loneliness with individual-psychological characteristics are presented.

Key words: teenagers, individually-psychological peculiarity, loneliness.

Самотність належить до тих понять і категорій, реальний життєвий зміст яких, здавалося б, чітко зрозумілий кожному, але подібна чіткість оманна, оскільки ховає складний зміст [3, с. 7].

Самотність – це явище багатопланове. Це і психологічний стан людини, її переживання, емоції, почуття, а також характеристика міжособистісних стосунків. М. Міцеллі, Б. Мораллі, Л. Пепло розглядають самотність у тісному взаємозв'язку із самооцінкою, К. Роджерс – як відчуження особистості від власних почуттів [2, с. 46]. Багато психологів, які займаються цією проблемою (Я. Л. Коломинський, І. С. Кон, Л. Симеонова, Ф. Фромм-Рейхман), розглядають самотність як порушення сітки міжособистісних стосунків. Р. Вейс розглядає самотність як нестачу приятельських відносин [1, с. 41]. Ф. Фромм-Рейхман зазначає, що прагнення до взаємної близькості зберігається у людини з дитинства і протягом усього життя. І немає жодної людини, котра не боялась би його втратити [1, с. 56].

Досліджуючи причини самотності у підлітковому віці, Ф. Райс приходить до висновку, що основними серед них є: почуття відчуженості від батьків (або нестача позитивної батьківської участі в житті дитини); неповні сім'ї; маргінальний статус (змішання ролей) підлітка в суспільстві; надлишкове очікування уваги до своєї персони; підвищення бажання виділитись, яке призводить до того, що підліток відчуває себе невдахою та відторгнутим; занижена самооцінка та загострене почуття жалості до себе, песимізм стосовно можливості бути позитивно оціненим оточуючими; почуття байдужості до життя, його беззмістовності, низькі очікування стосовно власних успіхів у навчанні, що призводить до ланцюга невдач і замкнутості; підвищена тривожність і сором'язливість; розкриття власних когнітивних здібностей, які дозволяють краще себе пізнати; зростання відчуття волі, яке лякає підлітка; прагнення до самоідентифікації [3, с. 213].

Відчуття самотності здатне підсилюватись і послаблюватись залежно від динамічних змін в індивідуально-психологічних особливостей людини. Важливо зазначити, що ця проблема дуже гостро постає саме в підлітковому віці, найскладнішому періоді формування особистості.

У підлітковому віці значна частина дітей зіштовхується з подібними проблемами. Підлітковий вік – це час інтенсивного формування поглядів, ідеалів, системи ціннісних уявлень, на які справляють вплив багато факторів. Особливого значення набуває вплив цінностей осіб, референтних для підлітка. Суперечливе становище підлітка виражається зовні в дисгармонії у важливих системах стосунків (батьки, вчителі, ровесники, ставлення до себе). Відбувається складна внутрішня робота – трансформація «Я-концепції», пошук внутрішнього стрижня, навколо якого можна було б інтегрувати вимоги, які висуває світ дорослих.

Саме тому переживання самотності часто є причиною звернення підлітка за психологічною допомогою, саме з цим пов'язана необхідність визначити адекватні форми роботи з такими підлітками, а це можливо за умови співвідношення даного явища з індивідуально-психологічними особливостями підлітків. Це важливо, оскільки самотність самими підлітками трактується як одна з найважливіших проблем.

Слід зазначити, що численні дослідження підліткового віку самотність розглядаються як особливість цього періоду, як феномен, пов'язаний зі змінами, що відбуваються в особистості підлітка. Однак лише невелика частина робіт розглядала самотність як спеціальний предмет дослідження. Відповідно, можемо сказати про певну обмеженість досліджень на фоні актуальності даної проблеми.

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві проблема самотності набула значної гостроти. Самотність – тяжке емоційне переживання, пов'язане з руйнацією глибинних очікувань особистості, що є важливою складовою людського буття. Переживання самотності саме в підлітковому віці в наш час є дуже важливою для суспільства проблемою, на що ми і звернули увагу в нашій статті.

Метою даної статті було проаналізувати феномен самотності в підлітковому віці та визначити індивідуально-психологічні характеристики особистості, що можуть його зумовлювати.

Методи вирішення проблеми. У нашому дослідженні, проведеному за двома методиками: визначення самотності та особливостей індивідуально-психологічних характеристик, взяли участь 50 школярів 7-х, 8-х класів, віком від 12 до 14 років, з них 19 дівчат і 31 хлопець.

З метою отримання інформації про характер переживання самотності підлітка ми використали методику діагностики рівня суб'єктивного переживання самотності Д. Рассела і М. Фергюсона. Підліткам було роздано тестові бланки, де треба було вибрати одну з трьох відповідей за 20 твердженнями. Перед початком проведення дослідження учасників було проінструктовано.

На другому етапі було проведено дослідження за методикою багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла, оскільки самотність сприймається як гостре суб'єктивне, індивідуальне і часто унікальне переживання.

Опитувальник Р. Кеттелла є найбільш популярним засобом експрес-діагностики особистості. Він використовується у всіх ситуаціях, коли необхідні дані про індивідуально-психологічні особливості людини. Під час дослідження ми використали С-скорочений варіант опитувальника, який використовується в умовах дефіциту часу. Він містить 105 питань.

Методика багатофакторного дослідження особистості за Р. Кеттелом включає в себе 16 факторів, за якими респондент міг набрати певну кількість балів: Фактор А інтерпретується як «замкнутість – комунікативність», Фактор В – інте-

лект, Фактор С – «емоційна нестійкість – емоційна стійкість», Фактор Е – «підлеглість – домінування», Фактор F – «стриманість – експресивність», Фактор G – «підвладність почуттям – висока нормативність поведінки», Фактор H – «боязкість – сміливість», Фактор I – «твердість – чутливість», Фактор L – «довіривість – підозрілість», Фактор M – «практичність – розвинена уява», Фактор N – «прямолинійність – дипломатичність», Фактор O – «впевненість у собі – тривожність», Фактор Q1 – «консерватизм – радикалізм», Фактор Q2 – «конформізм – нонконформізм», Фактор Q3 – «Низький самоконтроль – високий самоконтроль», Фактор Q4 – «розслабленість – напруженість», Фактор MP – «Адекватність самооцінки».

На основі якісного і кількісного аналізу змісту особистісних факторів і їх взаємозв'язку можуть бути виділені такі блоки факторів:

1. Інтелектуальні особливості: фактори B, M, Q1.
2. Емоційно-вольові особливості: фактори C, G, I, O, Q3, Q4.
3. Комунікативні властивості і особливості міжособистісної взаємодії: фактори A, H, F, E, Q2, N, L.

Усі бали були оброблені за t-критерієм Стюдента і кореляційним критерієм Пірсона, який дозволяє виявити статистично значущі зв'язки на п'ятивідсотковому рівні між досліджуваними явищами.

Тестування за методиками проводилося в груповій формі після першого уроку в класній кімнаті. У дослідженні взяли участь учні 7-А, 7-Б, 8-го класів ЗОШ № 11 м. Дніпропетровська в кількості 50 осіб. Середній вік складає 12–13 років. Дослідження проводилося у денний час у спокійній обстановці.

Результати дослідження. На початку дослідження було отримано результати кореляційних зв'язків між досліджуваним рівнем переживання самотності та індивідуально-психологічними характеристиками підлітків, представлені у таблиці.

За методикою на визначення суб'єктивного переживання самотності ми отримали такі дані. Так, серед школярів 12 % респондентів мають високий рівень самотності, 26 % школярів мають середній рівень самотності, відповідно 62 % підлітків характеризуються низьким рівнем самотності.

Кореляційні зв'язки між досліджуваним рівнем самотності і індивідуально-психологічними характеристиками підлітків подані у табл. 1.

Згідно з отриманими даними існує позитивний кореляційний зв'язок між рівнем переживання самотності та такими індивідуально-психологічними характеристиками підлітків: 1) замкнутість – комунікативність ($r = -0,57$, при $p < 0,05$) – підлітки, які мають більш високий рівень самотності є більш замкнутими; 2) емоційна нестійкість – емоційна стійкість ($r = -0,48$, при $p < 0,05$) – підлітки, у яких більш високий рівень самотності, мають характеризуються емоційною нестійкістю; 3) боязкість – сміливість ($r = -0,47$, при $p < 0,05$) – підлітки з високим рівнем самотності мають високий рівень боязкості; 4) твердість – чутливість ($r = 0,3$, при $p < 0,05$) – підлітки, які мають високий рівень самотності є більш чутливими, тля них не характерна твердість; 5) конформізм – нонконформізм ($r = 0,29$, при $p < 0,05$) – підлітки з високим рівнем самотності характеризуються незалежністю у власних діях і судженнях; 6) розслабленість – напруженість ($r = -,53$, при $p < 0,05$) – підлітки, які мають високий рівень самотності більш напружені.

Інтерпретація результатів дослідження. У результаті кореляційного аналізу ми побачили, що рівень самотності не залежить від адекватності самооцінки у школярів. Спираючись на те, що підлітки у зв'язку з переживанням психологічної кризи постійно намагаються завищити свої можливості, не можуть об'єктивно оцінити власну самооцінку, можемо зробити висновок, що рівень самооцінки не відіграє значної ролі в процесі переживання самотності.

Таблиця 1

**Кореляційний зв'язок між рівнем самотності
та індивідуально-психологічними характеристиками підлітків**

Фактори	г	р
Фактор МР «адекватність самооцінки»	-,2205	р = ,124
Фактор А «замкнутість – комунікативність»	-,5738	р = ,000
Фактор В «інтелект»	,1136	р = ,432
Фактор С «емоційна нестійкість – емоційна стійкість»	-,4786	р = ,000
Фактор Е «підлеглість – домінування»	,0135	р = ,926
Фактор F «стриманість – експресивність»	-,0907	р = ,531
Фактор G «підвладність почуттям – висока нормативність поведінки»	,0505	р = ,728
Фактор Н «боязкість – сміливість»	-,4749	р = ,000
Фактор І «твердість – чутливість»	,3073	р = ,030
Фактор L «довірливість – підозрілість»	,0699	р = ,629
Фактор М «практичність – розвинена уява»	,2370	р = ,097
Фактор N «прямолинійність – дипломатичність»	,0728	р = ,616
Фактор О «впевненість в собі – тривожність»	,1942	р = ,177
Фактор Q1 «консерватизм – радикалізм»	,0555	р = ,702
Фактор Q2 «конформізм – нонконформізм»	,2939	р = ,038
Фактор Q3 «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	-,0081	р = ,956
Фактор Q4 «розслабленість – напруженість»	,5336	р = ,000

У результаті дослідження ми встановили, що існує залежність самотності від високого рівня замкнутості серед школярів. Слід зазначити, що підлітки, які думають про самотність як про слабкість часто зіштовхуються з такими проблемами: великі труднощі у взятті на себе відповідальності, у самоствердженні, у представленні себе в компаніях, розмовах по телефону та на вечірках. Труднощі в саморозкритті та в спілкуванні з іншими людьми. Тенденція очікування того, що його відштовхнуть.

Наше дослідження доводить, що самотність не залежить від рівня інтелекту школярів. Це можна пояснити тим, що у шкільному житті саме підлітків і юнаків процес навчання не впливає на статус дітей у колективі, на їх соціальні стосунки. Іноді чим вищі успіхи у навчанні дитини, тим менше вона відчуває підтримку, прихильність інших. Дитина з високим рівнем інтелекту в більшій мірі схильна до почуття відчуженості, оскільки дітей з середніми та низькими успіхами у навчання набагато більше у кожному колективі. Вони утворюють окрему групу спілкування, де немає місця «інтелектуалам».

У результаті аналізу ми бачимо, що існує залежність між переживанням самотності і низьким рівнем емоційної стійкості. Це можна пояснити тим, що схильність до чуттєвості, швидка стомлюваність, низька протидія стресам, швидка зміна інтересів, висока стомлюваність, дратівливість стають передумовою виникнення у людини такого психологічного стану, як самотність. Можливо також, що емоційна стійкість у житті школярів відіграють велику роль, а емоційна нестійкість обумовлює переживання і виникнення стану самотності. Як ми знаємо, рівень емоційної стійкості пов'язаний з типом нервової системи людини. Таким чином можемо сказати, що тип нервової системи вірогідно впливає на рівень переживання самотності.

Результати кореляційного аналізу показали, що не існує вагової залежності між рівнем самотності та рівнем підлеглості – домінування.

За результатами кореляційного аналізу ми бачимо, що рівень переживання самотності не залежить від рівня експресивності. Це пояснюється тим, що у всіх підлітків життя є обов'язково емоційно забарвленим, і всі вони проявляють високу динамічність спілкування, що відіграє важливу роль у їхньому житті і відповідно не допускає виникнення такого переживання, як самотність.

Результати кореляційного аналізу показали, що залежність самотності від рівня підвладності почуттям у підлітків не простежується. Це можна пояснити пристосованістю підлітків до шкільних норм і правил. Регулярне виконання шкільного розпорядку життя та навчання не викликає у дітей почуття обмеження власних прав та свобод, чим сумлінніше учні дотримуються правил шкільного життя, тим вищий їхній статус в очах педагогів і товаришів. Така ж ситуація простежується і в юнацькому віці.

За результатами кореляційного аналізу ми визначили, що існує яскрава залежність у школярів між високим рівнем самотності та високим рівнем боязкості ($r = -0,48$ при $p < 0,05$). Можливо це спричинено тим, що, відчуваючи певний страх, боязнь перед зовнішнім оточенням, суспільством, діти почувають себе невпевнено, тривожно, самотньо. Підлітки з такими емоціями не проявляють соціальної активності, їм важко мати дружні взаємини з оточуючими, а тим паче з незнайомими людьми.

У результаті дослідження підтвердилось існування залежності між високим рівнем переживання самотності та високим рівнем чутливості підлітків. У школярів коефіцієнт кореляції становить 0,3 при $p < 0,05$. Обґрунтуємо це тим фактом, що чутливі люди схильні до залежності від інших, вони схильні мати людину, яка б за них піклувалася, у них повністю відсутня автономія у діях, поведінці, принципах. Такі люди найбільш схильні відчувати високий рівень самотності, коли втрачають близьку людину або коли її не мають. Вони можуть сильно душевно переживати навіть тимчасову фізичну самотність.

Результати кореляційного аналізу показали, що залежність самотності від рівня довірливості-підозрілості не існує у підлітковому віці.

За результатами кореляційного аналізу не підтвердилася залежність самотності від індивідуально-психологічної характеристики практичність – розвинена уява.

Також ми бачимо, що не існує високого рівня залежності самотності від рівня прямолінійності серед школярів. Така тенденція може бути пояснена тим, що молоді люди нині дозволяють виявляти свої погляди прямолінійно, не вкладаючи їх у певні обмежені рамки. Через це у ранньому віці немає передумов виникнення недосказаності, сучасна молодь зробить все можливе, щоб її почули.

У результаті кореляційного аналізу ми не побачили чіткої залежності самотності від упевненості в собі – тривожності. Підлітки мають коефіцієнт кореляції 0,19 при $p < 0,05$.

Дослідження показало, що рівень кореляції між самоністю і показником консерватизму недостатній, щоб стверджувати про наявність відповідної залежності. Такий зв'язок можна пояснити відсутністю страхом перед змінами, тривоги за своє майбутнє після цих змін. Як правило, молодь завжди відчуває потяг до експериментів, нової інформації, адекватно ставитися до нових ідей. Така активність і оптимістична налаштованість виключає ймовірність виникнення самотності.

Результати кореляційного аналізу показують, що існує високий ступінь залежності між рівнем самотності і високим рівнем конформізму серед представників підліткового віку. Це можна пояснити, що сучасні підлітки надають перевагу власним рішенням, поглядам, вони незалежні та мають власну думку. Вони не по-

требують підтримки чи схвалення інших, вони просто самотійно йдуть до своєї мети. У цей період вони можуть відчувати самотність, але не страждати від неї.

Ми побачили, що залежності самотності від рівня самоконтролю у підлітків не існує.

За результатами дослідження ми виявили, що існує чіткий кореляційний зв'язок між самотністю та високим рівнем напруженості у підлітків ($r = 0,53$ при $p < 0,05$). Обґрунтуємо це тим фактом, що сам підлітковий вік трактується як кризовий. У цей час для дітей характерним є підвищений рівень стурбованості, тривожності, збудженості, хвилювання. А активне незадоволення власних потреб може спровокувати скритність у поведінці, переключення на свій внутрішній світ, обмеження соціальних контактів з метою уникнення стресових ситуацій, і, врешті-решт, гостре відчуття самотності.

Висновки. Отже, в результаті проведеного дослідження зв'язку рівня переживання самотності та індивідуально-психологічних характеристик підлітків ми побачили, що самотність пов'язана не з усіма рисами характеру респондентів. Групуючи досліджувані характеристики в блоки, можемо зробити висновок, що у підлітків у зв'язку з переживанням самотності домінуючими виступають риси характеру, що входять до блоку «емоційно-вольові особливості» людини – це фактор емоційна нестійкість – емоційна стійкість, твердість – чутливість, розслабленість – напруженість.

Також наше дослідження виявило, що в значній мірі самотність у підлітків залежить від комунікативних особливостей та міжособистісної взаємодії з оточуючими. До цього блоку входять такі фактори, як замкнутість – комунікативність, боязкість – сміливість, конформізм – нонконформізм. Саме за цими факторами коефіцієнт кореляції виявився $>0,5$.

Емпіричне дослідження показало, що у підлітковому віці не простежується залежності між рівнем самотності та блоком, що характеризує інтелектуальні особливості людини: інтелект, практичність – розвинена уява, консерватизм – радикалізм.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження не викликають сумнівів. Результати даного дослідження є значимими і важливими для розуміння підлітків, їх можна вдосконалювати і надалі. Також феномен самотності є досить багатограним і вимагає подальшого дослідження, в перспективі можна виявляти різноманітні взаємозв'язки почуття самотності з іншими психологічними характеристиками.

Бібліографічні посилання

1. Бандура А. С. Подростковая агрессивность. Изучение влияния воспитания в семейных отношениях / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Прогресс, 1999. – 218 с.
2. Кулагіна Л. Моральний вибір підлітка / Л. Кулагіна // Шкільний світ. – 2001. – № 5. – С. 65–71.
3. Покровский Н. Е. Человек, одиночество, гуманизм / Н. Е. Покровский // Лабиринты одиночества : пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989. – 624 с.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.

Надійшла до редколегії 20.03.2012 р.

УДК 159.913+159.9:62

С. Я. Дубич

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ У ПЕДАГОГОВ ВУЗОВ С РАЗНОЙ УСТОЙЧИВОСТЬЮ К СТРЕССУ

Досліджено показники психологічного здоров'я у педагогів вищого навчального закладу: адаптивність, копінг-стратегії в стресових ситуаціях, психологічне благополуччя. Визначено особливості психологічного здоров'я у педагогів з різною стійкістю до психологічного стресу.

Ключові слова: психологічне здоров'я, стійкість до стресу.

Исследованы показатели психологического здоровья у педагогов высшего учебного заведения: адаптивность, копинг-стратегии в стрессовых ситуациях, психологическое благополучие. Определены особенности психологического здоровья у педагогов с разной устойчивостью к психологическому стрессу.

Ключевые слова: психологическое здоровье, устойчивость к стрессу.

Investigated indicators of psychological health in high school teachers: adaptability, coping-strategies in stressful situations, psychological well-being. Defines the characteristics of the psychological health of teachers with different resistance to psychological stress.

Key words: psychological health, stability to stress.

Психологическое здоровье – это новое научное направление, возникшее на основе учения о психическом здоровье. Термин «психическое здоровье» относится к психическим процессам и состояниям. А «психологическое здоровье» относится к личности, связано с проявлением духовности и позволяет отделить собственно психологический аспект психического здоровья от медицинского, социологического, философского и других. Психологическое здоровье свидетельствует о полной самодостаточности личности [6].

Постановка проблемы. В условиях современных социально-экономических отношений и информационных технологий к психологическому здоровью специалистов предъявляются высокие требования. Психологическое здоровье – залог высокой эффективности трудовой деятельности человека.

Анализ исследований и публикаций. На сегодня ещё не сложилось окончательное понимание сущности психологического здоровья, известны разные её толкования. Днепропетровская школа психологов считает, что наличие психологического здоровья характеризуется качественными индивидуальными особенностями, успешной реализацией потребностей, социализированными личностными свойствами, качественными ценностными ориентациями, психическим благополучием, способностью к самореализации, адекватному самовосприятию и положительному отношению к окружающему миру, к постоянному развитию [1]. Особое внимание привлекает к себе проблема психологического здоровья педагогов ВУЗов в связи с тем, что от него зависит не только качество профессиональной подготовки студентов, но и формирование у них своего психологического здоровья. Работ по психологическому здоровью педагогов ВУЗов еще мало [3–5].

Цель статьи. Психологическое здоровье педагогов ВУЗов ещё недостаточно исследовано, чтобы им можно было уметь управлять с целью его развития. В профессиональной деятельности педагогов ВУЗов могут возникать стрессовые ситуации, вызванные сложностью их работы. Возникают психологические стрессы

[2]. Неизвестно какие отношения существуют между психологическим здоровьем педагогов и их реакцией в стрессовых ситуациях. В связи с этим мы поставили задачу исследовать показатели психологического здоровья у педагогов ВУЗов, обладающих разной устойчивостью к психологическим стрессам (УПС).

Изложение основного материала исследования. Исследование было проведено у педагогов разных факультетов. Всего обследовано 33 человека. Психологическое здоровье тестировали по методикам Маклакова и Чермянина «Адаптация», Эндлера и Паркера «Копинг-стратегии в стрессовых ситуациях», Рифф «Психологическое благополучие». Устойчивость к стрессу определяли по методике Санкт-Петербургской военно-медицинской академии «Прогноз».

По **устойчивости к психологическому стрессу** педагоги высшего учебного заведения были разделены на две группы. В первой группе численностью 15 человек они имели высокий уровень УПС от 6 до 10 стэнов. Во второй группе (18 человек) педагоги имели средний уровень УПС от 3 до 5 стэнов. Среди педагогов ВУЗа не выявлено лиц с низким (1–2 стэна) уровнем УПС. Очевидно люди с низкой устойчивостью к стрессу не выбирают себе работу преподавателя высшего учебного заведения.

Следующим этапом нашего исследования было сопоставление уровня УПС педагогов с их **адаптивностью**, как показателем психологического здоровья. Полученные данные показали, что адаптивные способности педагогов с высоким уровнем УПС индивидуально варьировали от 4 до 10 стэнов, составляя в среднем 6 стэнов. **Адаптивные способности** педагогов со средним уровнем УПС индивидуально варьировали в пределах от 1 до 6 стэнов, составляя в среднем 3,3 стэна. Таким образом, адаптивные способности у педагогов с высокой УПС в два раза больше, чем у педагогов со средней УПС. **Нервно-психическая стабильность** у педагогов с высокой УПС индивидуально была от 5 до 8 стэнов и составляла в среднем 6,7 стэна. У педагогов со средней УПС нервно-психическая стабильность индивидуально варьировала от 1 до 7 стэнов, составляя в среднем 4,3 стэна. Следовательно, стабильность нервно-психических функций у педагогов с высокой УПС была в среднем на 2,4 стэна больше, чем у педагогов со средней УПС. Сопоставление результатов исследования **коммуникативных способностей** с УПС показало, что у педагогов с высокой УПС коммуникативные способности индивидуально варьировали от 4 до 8 стэнов, составляя в среднем 5,7 стэна. А у педагогов со средней УПС коммуникативные способности индивидуально варьировали от 2 до 7 стэнов и в среднем составляли 4,2 стэна. Следовательно, коммуникативные способности у педагогов с высокой УПС были выше в среднем на 1,5 стэна, чем у педагогов со средней УПС. Анализ результатов сопоставления **моральной нормативности** педагогов с их УПС показал, что у педагогов как с высокой, так и со средней УПС моральная нормативность индивидуально варьировала в пределах от 3 до 7 стэнов, составляя в среднем 5,7 стэна у первых и 5,4 стэна у вторых. Разница в 0,3 стэна указывает на отсутствие у педагогов зависимости моральной нормативности от УПС. Сопоставляя различия между средними величинами показателей адаптивности у педагогов ВУЗа с высокой и со средней УПС, следует отметить, что адаптивные способности, нервно-психическая стабильность, коммуникативные способности, моральная нормативность у педагогов в разной степени зависят от устойчивости к психологическим стрессам.

При оценке психологического здоровья важное значение имеют данные о **копинг-стратегиях**, используемых личностью для преодоления стресса. Нами исследованы особенности копинг-стратегий у педагогов с высокой и со средней устойчивостью к УПС. Копинг-стратегия **«решение задач»** оказалась доминирующей у педагогов ВУЗа. У высокоустойчивых к стрессу она индивидуально варьировала в пределах от 66 % до 98 %, в среднем составила 74,2 % (высокий

уровень). У педагогов со средней УПС эта стратегия индивидуально варьировала от 61 % до 80 % и составляла в среднем 70,2 % (высокий уровень). Разница между средними 4 % показывает, что «решение задач» как основная копинг-стратегия, у педагогов с высокой УПС была выше, чем у среднеустойчивых к стрессу педагогов. Другая копинг-стратегия **«избегание проблем»** у педагогов с высокой УПС индивидуально варьировала от 41 % до 69 %, составляя в среднем 56 % (средний уровень). У педагогов со средней УПС она варьировала от 32 % до 71 % и в среднем составляла 58 % (средний уровень). Таким образом, для преодоления психологического стресса педагоги со средней УПС избегали проблем чаще (на 2 %), чем высокоустойчивые к стрессу. Третий вид копинг-стратегий **«ориентация на эмоции»** педагогами с высокой УПС индивидуально использовался в пределах от 32 % до 53 %, в среднем 43,5 % (средний уровень). У педагогов со средней УПС «ориентация на эмоции» индивидуально варьировала от 39 % до 65 %, составляя в среднем 48,9 % (средний уровень). Таким образом, копинг-стратегия «ориентация на эмоции» у педагогов с высокой УПС использовалась на 5,4 % реже, чем у лиц со средней УПС. Копинг-стратегия **«отвлечение»** у высокоустойчивых к стрессу педагогов индивидуально актуализировалась в пределах от 40 % до 70 %, составляя в среднем 54 % (средний уровень). У педагогов со средней УПС эта копинг-стратегия индивидуально использовалась в пределах от 46 % до 80 %, составляя в среднем 59 % (средний уровень). Следовательно, в стрессовых ситуациях высокоустойчивые к стрессу педагоги прибегали к отвлечению на стороне на 5 % реже, среднеустойчивых. Копинг-стратегия **«социальное отвлечение»**, которая является эффективной в преодолении стрессов, у педагогов с высокой УПС индивидуально применялась в пределах от 44 % до 84 %, составляя в среднем 70 % (высокий уровень). У среднеустойчивых к стрессу педагогов уровень этой стратегии был значительно ниже. Индивидуально у них он варьировал от 32 % до 76 %, а в среднем составлял всего 56 %, на 14 % ниже, чем у педагогов с высокой УПС. Таким образом, педагоги с высокой УПС для преодоления стрессов используют чаще чем среднеустойчивые более эффективные копинг-стратегии: «решение задач» и «социальное отвлечение». В то время как педагоги со средней УПС с этой целью чаще прибегают к использованию менее эффективных копинг-стратегий: «избегания проблем», «ориентации на эмоции» и «отвлечения» на постороннее.

«Психологическое благополучие» как критерий психологического здоровья определяли по показателям «самоотношение», «позитивное отношение к другим», «автономия», «экологическое мастерство», «наличие цели в жизни», «личностный рост». У педагогов с высокой УПС показатель **«самоотношение»** индивидуально определялся в пределах от 50 до 78 баллов, в среднем 64,2 балла (высокий уровень). У педагогов со средней УПС этот показатель индивидуально был от 44 до 73 баллов, составляя в среднем 58,6 балла (средний уровень). Таким образом, «самоотношение» у педагогов с высокой УПС в среднем на 5,4 балла выше, чем у среднеустойчивых. **«Позитивное отношение к другим»** у педагогов с высокой УПС индивидуально варьировало от 55 до 79 баллов, составляя в среднем 65,3 балла (высокий уровень). У педагогов со средней УПС этот показатель был индивидуально в пределах 46–73 балла, в среднем 58,6 балла (средний уровень). При сопоставлении этих данных видно, что позитивное отношение к другим у педагогов с высокой УПС в среднем на 6,7 балла больше, чем у среднеустойчивых. Следующий показатель психологического благополучия **«автономия»** у педагогов с высокой УПС индивидуально определялся в пределах от 47 до 71 балла и в среднем составлял 59,5 балла (средний уровень). У педагогов со средней УПС показатель «автономия» индивидуально варьировал в пределах 44–71 балл, составляя в среднем 58,2 балла (средний уровень). Таким образом,

показатель «автономия» у высоко- и среднеустойчивых к стрессам педагогов существенно не отличался и был на среднем уровне. **«Экологическое мастерство»** как один из показателей психологического здоровья у педагогов с высокой УПС индивидуально варьировал в пределах от 52 до 82 баллов, составляя в среднем 64,5 балла (высокий уровень). У среднеустойчивых к стрессам педагогов «экологическое мастерство» индивидуально определялось в пределах от 49 до 70 баллов, составляя в среднем 60 баллов (средний уровень). Результаты показывают, что «экологическое мастерство» у педагогов с высокой УПС в среднем на 4,5 балла превышает этот показатель у среднеустойчивых к стрессам педагогов. **«Наличие цели в жизни»** у педагогов с высокой УПС тестировалось индивидуально в пределах от 53 до 81 балла и в среднем составляло 65,9 балла (высокий уровень). У среднеустойчивых к стрессам педагогов этот показатель индивидуально варьировал от 45 до 73 баллов, составляя в среднем 59,5 балла (средний уровень). Сопоставляя эти данные, можно видеть, что «цель в жизни» у педагогов с высокой УПС в среднем на 6,4 балла превышает этот показатель у среднеустойчивых к стрессам педагогов. Показатель психологического благополучия **«личностный рост»** у педагогов с высокой УПС варьировал в пределах от 55 до 76 баллов, в среднем составлял 63,5 балла (высокий уровень). У среднеустойчивых к стрессам педагогов показатель «личностный рост» тестировался в пределах от 48 до 65 баллов, составляя в среднем 58,0 баллов (средний уровень). Таким образом, и этот показатель у высокоустойчивых к стрессам педагогов был более значительным, чем у среднеустойчивых, в среднем на 5,5 балла. **«Суммарный показатель психологического благополучия»** как интегрированный критерий психологического здоровья личности у педагогов с высоким уровнем УПС индивидуально варьировал в пределах 340–443 балла и в среднем составлял 382 балла (высокий уровень). У педагогов со средним уровнем УПС этот показатель индивидуально был в пределах 299–404 балла, составляя в среднем 352,2 балла (средний уровень). Таким образом, общий уровень психологического благополучия у педагогов вуза с высокой УПС более значительный, чем у среднеустойчивых, на 29,8 балла. Сопоставление полученных нами данных по исследованию психологического благополучия свидетельствует, что все показатели, за исключением «автономии», у педагогов с высокой УПС в среднем были на высоком уровне, в то время как у педагогов со средней УПС они были ниже, на среднем уровне. «Автономия» у всех исследованных педагогов ВУЗа была на одном уровне и по сравнению с другими показателями психологического благополучия оказалась на последнем месте.

Выводы. У педагогов ВУЗа определяются только высокий и средний уровни устойчивости к психологическим стрессам (УПС), низкая устойчивость не выявлена ни у одного из педагогов. Из показателей адаптивности личности «адаптивные способности» и «нервно-психическая стабильность» у педагогов с высокой УПС находятся на высоком уровне, а у педагогов со средней УПС – на среднем уровне. «Коммуникативные способности» и «моральная нормативность» у всех исследованных педагогов определены на среднем уровне. Педагогам с высокой УПС свойственно преобладание высокоэффективных копинг-стратегий («решение задач» и «социальное отвлечение»), а у педагогов со средней УПС преобладает чаще в стрессовых ситуациях использование малопродуктивных копинг-стратегий («избегание проблем», «ориентация на эмоции» и «отвлечение» на постороннее). Показатели психологического благополучия более значительные у педагогов ВУЗа, обладающих высокой УПС (высокий уровень), по сравнению с педагогами, имеющими среднюю УПС (средний уровень). Психологическое здоровье более развито у педагогов ВУЗа с высокой УПС, чем у педагогов со средней УПС.

Библиографические ссылки

1. Аршава І. Ф. Навчальний посібник до курсу «Психологія здоров'я» / І. Ф. Аршава, О. Г. Капшукова. – Д. : РВВ ДНУ, 2006. – 92 с.
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
3. Дубич С. Я. Характеристика адаптивности преподавателей высшего учебного заведения / С. Я. Дубич // Materiały VII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji “Wykształcenie i nauka bez granic – 2011”. – Przemysł : Nauka i studia, 2011. – V. 16. – С. 68.
4. Дубич С. Я. Порівняльна характеристика психологічного здоров'я викладачів факультетів та коледжу вищого навчального закладу / С. Я. Дубич // Materiały VII międzynarodni vedecko-praktická conference “Vedecky průmysl evropského kontinentu – 2011”. – Praha : Publishing House. – Díl 19. – С. 32.
5. Лазаренко В. І. Організаційні та психолого-педагогічні умови збереження психологічного здоров'я науково-педагогічних працівників ВНЗ [Електронний ресурс] / В. І. Лазаренко, І. А. Фоменко. – Режим доступу: Victorial@rambler.ru.
6. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Изд. центр «Академия», 1995. – 170 с.

Надійшло до редколегії 05.04.2012 р.

УДК 159.955.4

Н. Ю. Жук

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ МОВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

Розглянуто можливість використання комунікативного методу навчання як засобу запобігання мовної тривожності при оволодінні іноземними мовами. Встановлено, що комунікативний метод сприяє зниженню соціальної тривожності, публічного самоусвідомлення та румінації з приводу негативних подій в галузі освіти, сприяє формуванню копінг-стратегії, спрямованої на вирішення проблем і запобігає виникненню мовної тривожності.

Ключові слова: мовна тривожність, комунікативний метод навчання, нетерпимість до невизначеності, публічне самоусвідомлення.

Рассмотрена возможность использования коммуникативного метода обучения как средства предотвращения языковой тревожности при овладении иностранными языками. Установлено, что коммуникативный метод способствует снижению социальной тревожности, публичного самоосознания и руминации по поводу отрицательных событий в сфере образования, способствует формированию копинг-стратегии, направленной на решение проблем и предотвращает возникновение языковой тревожности.

Ключевые слова: языковая тревожность, коммуникативный метод обучения, нетерпимость к неопределенности, публичное самоосознание.

Possibility of communicative teaching method application as the means of language anxiety prevention while studying foreign languages is reviewed. It is discovered that the communicative method facilitates the decrease of social anxiety, public self-consciousness and rumination because of the negative events in the field of education, facilitates forming of problem-solving coping strategy and prevents language anxiety.

Key words: language anxiety, communicative teaching method, ambiguity intolerance, public self-consciousness.

Особливості розвитку сучасного світу, процес глобалізації ставлять людину перед необхідністю вивчення принаймні однієї іноземної мови для успішного навчання та роботи. Таким чином, забезпечення ефективного вивчення іноземної мови є актуальним завданням педагогічної психології. Однією з основних проблем, з якою стикаються студенти будь-якого віку при вивченні іноземної мови, є явище мовної тривожності. Мовна тривожність – це хвилювання та негативна емоційна реакція, що виникає при вивченні або використанні іноземної мови. Ця реакція може суттєво знижувати ефективність вивчення мови, оскільки справляє, як стверджують зарубіжні дослідники Е. Хорвітц, М. Хорвітц, Д. Янг та інші [9], без перебільшення, «дебілітативний» вплив на людину, яка при оволодінні іншими дисциплінами досягає успіхів, що відповідають рівневі її здібностей. Такий вплив мовної тривожності при оволодінні іноземною мовою також призводить до небажання вивчати мову, страху перед процесом її вивчення, невпевненості у власній здатності оволодіти іноземною мовою і, як наслідок, негативного ставлення до занять і до мови взагалі, або, навіть, повного припинення її вивчення [18].

Постановка проблеми. Незважаючи на поширеність явища мовної тривожності та його вкрай негативних наслідків, причини появи мовної тривожності та засоби її попередження досліджені недостатньо, особливо у вітчизняній психології. Зокрема, немає даних, що підтверджують ефективність використання якогось конкретного методу навчання іноземним мовам для запобігання виникненню мовної тривожності.

Мета дослідження. Пошук шляхів попередження та усунення причин виникнення мовної тривожності шляхом використання методичних прийомів комунікативного методу навчання.

Відомі у наш час дослідження явища мовної тривожності демонструють, що причини, які її викликають, можуть бути як особистісного, так і організаційно-педагогічного характеру. Основними особистісними факторами, що викликають мовну тривожність, вчені називають: напруженість, яку відчуває людина в процесі міжособистісної комунікації, страх отримання негативної оцінки з боку оточуючих та тестову тривожність [8; 13]; відчуженість студентів від писемності, культурного матеріалу країни, мова якої вивчається [5, с. 15]; добровільну соціальну інтроверсію; сором'язливість; страх; особистісну тривожність; низьку самооцінку; соціальну тривожність; занадто високі очікування від курсу і, як наслідок, невідповідність між зусиллями та винагородою [7; 14]. Серед організаційно-педагогічних чинників, що зумовлюють мовну тривожність, дослідники називають: нездатність зрозуміти те, про що йде мова на занятті, усне тестування та виконання вправ на слухання, які вимагають швидкого сприйняття значних обсягів аудіоматеріалу іноземною мовою; занадто швидкий темп подачі матеріалу викладачем, що не дає можливості засвоїти нові слова та граматичні конструкції; техніка опитування студентів «один за одним»; негативний вплив особистості самого викладача, зокрема недостатня повага до студентів з боку викладача, публічне виправлення помилок, присутність на заняттях носіїв мови [9; 17].

Серед можливих засобів подолання мовної тривожності вчені називають: підвищення впевненості студентів шляхом надання їм можливості самим обирати завдання для читання, доступність Інтернету для виконання письмових завдань, мотивування студентів частіше виконувати письмові завдання, спираючись на реальний особистий досвід, використання чітко структурованих завдань і чутливість до страхів студентів [3; 6]; підвищення обізнаності викладачів, студентів, та тих, хто створює навчальні програми, щодо мовної тривожності; створення спокійної, ненапруженої атмосфери у навчальному середовищі; використання тем та матеріалів, що якимось чином пов'язані з власним життям та інтересами студентів; формування почуття спільноти, взаємодія студентів між собою у таких видах діяль-

ності, які сприяють появі почуття групової ідентичності та підтримки за межами навчальної аудиторії (відвідування показів фільмів мовою, що вивчається, участь у мовних клубах), робота у малих групах, використання на занятті скетчів, п'єс, ігор, зменшення об'єму матеріалу, що вивчається за семестр, чи повторення і закріплення матеріалу минулого заняття на початку кожного наступного, врахування навчальних стилів студентів, використання різних типів вправ [4; 12; 17].

Слід зазначити, що рекомендації різних авторів багато в чому схожі і полягають у використанні на заняттях іноземною мовою конкретних педагогічних прийомів але, незважаючи на те, що самі прийоми повторюються, дослідження їхньої практичної результативності найчастіше проводилися на маленьких вибірках і були досить несистематизованими, оскільки перевірялися лише окремі прийоми, а не їхня сукупність. Крім того, ще ніхто не вказував на те, що більшість цих прийомів знайшли своє втілення у комунікативному методі навчання іноземним мовам.

Комунікативний метод навчання було започатковано у Великобританії як заміну структурного методу, що існував раніше. Комунікативний метод частково базується на теоріях британських функціональних лінгвістів Фірса та Холідея, американських соціолінгвістів Хаймса, Гамперза та Лабова і працях Остіна та Сірла на тему мовленнєвих актів. Основна мета при застосуванні комунікативного методу – навчити студентів спілкуватися і передавати зміст повідомлення. Комунікативний метод ґрунтується на функціональному підході до мови. Згідно із цим підходом, мова – це засіб для висловлення функціонального значення. Більша увага приділяється семантичним та комунікативним функціям мови у порівнянні з граматичними характеристиками, хоча вони також мають значення. Базовими принципами комунікативного навчання виступають позитивна взаємозалежність, особиста стимулююча взаємодія, навчання студентів навичкам міжособистісного спілкування, групова обробка даних. Специфіка комунікативного навчання полягає в тому, що студенти працюють у парах та маленьких групах над завданням. Це допомагає їм встановлювати дружні стосунки з однокласниками та тренуватися говорити іноземною мовою перед тим, як виступати перед усім класом. У малих групах студенти почуваються більш упевнено і компетентно, це підвищує їхню самооцінку і, таким чином, також допомагає долати тривожність [10; 15].

Невід'ємною частиною навчання також є рольові ігри та драматизації, спрямовані на розвиток розмовних навичок. На більш пізніх етапах вивчення мови драматизація замінюється командними та дискусійними іграми. Вони створюють невимушене середовище і допомагають студентам без хвилювання спілкуватися іноземною мовою. На заняттях студентам дозволяють застосовувати свої мовні здібності в реальних життєвих умовах. Завдяки цьому навчальна ситуація стає більш природною і студенти почуваються розкутіше, оскільки вони розуміють ситуацію і можуть вільно висловлювати свої думки іноземною мовою, використовуючи відповідні граматичні правила. Також під час занять відбувається занурення в культуру країни, мова якої вивчається, завдяки читанню преси, слуханню музики, перегляду фільмів та новин. Це сприяє підвищенню зацікавленості мовою, кращому розумінню її особливостей [11; 16].

Незважаючи на те, що усі прийоми комунікативного методу узгоджуються з уже запропонованими різними авторами прийомами подолання мовної тривожності, практична ефективність застосування цього методу у попередженні мовної тривожності не перевірялася ні у вітчизняній, ні в іноземній психології.

Методи вирішення проблеми. Щоб перевірити припущення, згідно з яким комунікативний метод навчання може запобігати виникненню мовної тривожності, ми провели емпіричне дослідження з метою порівняти рівень мовної тривожності, ступінь прояву особистісних характеристик, що сприяють її появі, та рівень розвитку інтелекту студентів, що навчаються за комунікативним методом, та сту-

дентів, що навчаються за традиційними методами, і з'ясувати, чи існують між ними значимі відмінності.

Гіпотеза полягала у припущенні, що рівень розвитку мовної тривожності а також набутих особистісних характеристик, що сприяють її появі, буде значимо вищим у контрольній групі, у той час як вроджені характеристики особистості, рівень інтелекту та мовних здібностей не будуть значимо відрізнятися у двох групах.

Стратегія даного дослідження була кореляційною, оскільки воно відповідало типу кореляційного дослідження «порівняння двох груп». Цей план дослідження використовується для встановлення подібностей чи відмінностей двох природних груп. У випадку нашого дослідження, метою було встановлення відмінностей груп.

У дослідженні брали участь 60 студентів, що вивчають іноземну мову – 30 з них увійшло до контрольної групи та 30 до експериментальної. До контрольної групи належали студенти, що вивчають іноземну мову у групі або з репетитором за традиційними методами, зокрема граматико-перекладним. До експериментальної ж групи належали студенти, що навчаються за комунікативним методом.

Оскільки на виникнення мовної тривожності впливає не лише метод викладання, але й особистісні характеристики студента, ми перевіряли у досліджуваних такі характеристики, як нетерпимість до невизначеності (тест Нортон, шкала Баднера) [2, с. 94], екстраверсія/інтроверсія (шкала Лутоскіна, опитувальник PEN Айзенка), нейротизм (опитувальник PEN Айзенка), самооцінка (шкала самооцінки Розенберга), страх негативної оцінки з боку оточуючих (тест Д. Уотсон та Р. Френд), схильність до румінації (шкала дослідження румінації Санборна та Перрота), копінг-стратегії (тест копінг-поведінки у стресових ситуаціях С. Нормана, Д. Ф. Ендлера, Д. А. Джеймса, М. І. Паркера; адаптований варіант Т. А. Крюкової), особистісна та ситуативна тривожність (шкала тривожності Спілбергер-Ханіна), особистісне та публічне самоусвідомлення (тест самоусвідомлення А. Фенігстейна, М. Ф. Шейера та А. Басса), соціальна тривожність (тест оцінки соціально-комунікативної компетентності Е. В. Рогова). Також досліджувані пройшли тест інтелекту КОТ та тест мовних здібностей Хорста Зіверта [1; 18]. Мовна тривожність досліджуваних була виміряна за методиками FLCAS Е. Хорвіц, М. Хорвіц і Дж. Коуп [18, с. 248] та шкалою мовної тривожності при отриманні, переробці та відтворенні інформації П. МакІнтаєра і Р. Гарднера [18, с. 251].

У ході дослідження студенти заповнювали вищеперераховані тести та опитувальники у той період, коли вони вивчали іноземну мову.

Результати дослідження були статистично оброблені за допомогою t-критерія Стюдента та коефіцієнта кореляції r Пірсона.

Результати дослідження. Результати статистичної обробки показали відмінності між контрольною та експериментальною групами на 1 % рівні значимості за такими показниками: мовна тривожність при відтворенні інформації; румінація з приводу освіти; копінг-стратегія, спрямована на емоції; копінг-стратегія, спрямована на уникання; соціальна тривожність; особистісна тривожність. Усі вони були значимо вищими у контрольній групі. Також відмінності на 5 % рівні значимості були виявлені за показниками: нетерпимість до невизначеності; румінація з приводу фінансів; румінація з приводу роботи; копінг-стратегія, спрямована на відволікання; копінг-стратегія, спрямована на соціальне відволікання; публічне самоусвідомлення, які були вищими у контрольній групі.

Обробка результатів за допомогою коефіцієнта кореляції r Пірсона показала, що інтегральний показник мовної тривожності позитивно корелює на 5 % рівні значимості з інтроверсією, нейротизмом, нетерпимістю до невизначеності, особистісною тривожністю, соціальною тривожністю, румінацією з приводу освіти, румінацією з приводу фінансів, публічним самоусвідомленням, а також копінг-стратегіями, спрямованими на уникання невдач, на емоції та на відволікання.

Інтерпретація результатів дослідження. Результати проведеного нами дослідження показали, що студенти, які навчаються за комунікативним методом, менш схильні до румінації, застосування неконструктивних копінг-стратегій, у них нижчий рівень прояву публічного самоусвідомлення, особистісної та соціальної тривожності і, як наслідок, їм не властиве переживання мовної тривожності.

Той факт, що за рівнем інтроверсії/екстраверсії, самооцінки, страху негативної оцінки з боку оточуючих, інтелекту та мовних здібностей між контрольною та експериментальною групами не було виявлено значимих відмінностей свідчить про те, що вихідні характеристики досліджуваних у контрольній та експериментальній групах були однаковими, а отже різниця у рівнях мовної тривожності між контрольною та експериментальною групами може бути зумовлена саме методами викладання.

Окрім того, результати, згідно з якими більшість показників, які корелюють з інтегральним показником мовної тривожності, є значимо нижчими в експериментальній групі, як і сам рівень мовної тривожності, також свідчать про те, що це відбувається завдяки навчанню за комунікативним методом, який у свою чергу сприяє подоланню мовної тривожності.

Таким чином, виходячи з вищевказаних результатів, можна стверджувати, що гіпотеза нашого дослідження підтвердилася.

Висновки. Результати, отримані в ході проведення дослідження, свідчать про те, що комунікативний метод навчання сприяє зниженню соціальної тривожності та публічного самоусвідомлення, румінації з приводу негативних подій в галузі освіти, роботи та фінансів, сприяє формуванню копінг-стратегії, спрямованої на вирішення проблем і, як наслідок, запобігає виникненню мовної тривожності, зокрема при відтворенні інформації іноземною мовою.

Здобуті результати можуть бути використані у педагогічній практиці на всіх рівнях навчання іноземній мові. Щодо перспектив вивчення проблеми, то подальші наші дослідження будуть спрямовані на більш детальне дослідження механізмів впливу комунікативного методу навчання та окремих його прийомів на попередження мовної тривожності.

Бібліографічні посилання

1. **Карелин А. Б.** Большая энциклопедия психологических тестов / А. Б. Карелин. – СПб. : Питер, 2002. – 409 с.
2. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
3. **Bailey P.** Foreign language anxiety and students' attrition / P. Bailey, A. J. Onwuegbuzie, C. E. Daley // Academic Exchange Quarterly. – 2003. – N 3. – P. 17–40.
4. **Cohen E. G.** Restructuring the classroom: conditions for productive small groups / E. G. Cohen // Review of Educational Research. – 2004. – N 4. – P. 1–35.
5. **Coryell J. E.** One Right Way, Intercultural Participation and Language Learning Anxiety: A Qualitative Analysis of Adult Online Heritage and Nonheritage Language Learners / J. E. Coryell, M. C. Clark // Foreign Language Annals. – 2009. – P. 10–30.
6. **Dosaka J.** Students' voices on foreign language anxiety / J. Dosaka // Academic Exchange Quarterly Gale. – Language Learning, 2008. – P. 36–49.
7. **Hauck M.** Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts / M. Hauck, S. Hurd // Annual Review of Applied Linguistics. – 2010. – N 12. – P. 84–110.
8. **Horwitz E. K.** Language anxiety and achievement / E. K. Horwitz // Annual Review of Applied Linguistics. – 2001. – N 21. – P. 112–126.
9. **Horwitz E. K.** Foreign language classroom anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // In E. K. Horwitz & D. Young (Eds.), Language anxiety: from theory and research to classroom implications. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1991. – P. 27–36.

10. **Johnson D. W.** Cooperation in the classroom / D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. G. Holubec. – 10th ed. – Edina, MN International book company, 2003. – 517 p.
11. **Johnson D. W.** Reaching out: interpersonal effectiveness and self-actualization / D. W. Johnson. – 10th ed. – Needham Heights, MA : Allyn&Bacon, 2001. – 510 p.
12. **Meihua L.** An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation [Electronic resource] / L. Meihua, H. Wenhong. – 2011. – Access mode: <http://www.hindawi.com/journals/edu/2011/493167/>.
13. **Andrade M.** Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Physical, Emotional, Expressive, and Verbal Reactions / M. Andrade, K. Williams // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. – 2008. – Vol. 5, N 2. – P. 181–191.
14. **Price M. L.** The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students / M. L. Price. – Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2010. – P. 101–108.
15. **Richards J. C.** Approaches and methods in language teaching: A description and analysis / J. C. Richards, T. S. Rogers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 167 p.
16. **Solomon R.** Handbook for the fourth R: Relationship activities for cooperative and collegial learning / R. Solomon, N. Davidson, E. Solomon. – Columbia, MD: National Institute for relationship training, 2002. – Vol. III. – 390 p.
17. **Worde R.** Students' perspectives on foreign language anxiety / R. von Worde // Inquiry. – 2003. – Vol. 8. – P. 15–27.
18. **Young D.** Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere / D. Young. – Boston, MA : McGraw-Hill, 1999. – 273 p.

Надійшла до редколегії 11.04.2012 р.

УДК 159.923.5

В. Ю. Кутєпова-Бредун

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МУЗИКАНТІВ-ПРОФЕСІОНАЛІВ

Розглянуто детермінанти психологічного благополуччя музикантів-професіоналів. Розкрито поняття психологічного благополуччя та його компонентів. Наведено результати психодіагностичного дослідження особливостей структури психологічного благополуччя музикантів-професіоналів. Підкреслено необхідність ранньої діагностики та психопрофілактики станів психічної дезадаптації у музикантів.

Ключові слова: музикант, стресостійкість, особистість, психологічне благополуччя, адаптивність, психологічне здоров'я.

Рассмотрены детерминанты психологического благополучия музыкантов-профессионалов. Раскрыто понятие психологического благополучия и его компонентов. Приведены результаты психодиагностического исследования особенностей структуры психологического благополучия музыкантов-профессионалов. Подчеркнута необходимость ранней диагностики и психопрофилактики состояний психической дезадаптации у музыкантов.

Ключевые слова: музыкант, стрессоустойчивость, личность, психологическое благополучие, адаптивность, психологическое здоровье.

The article reveals the determinants of psychological well-being of the professional musicians. The term “psychological well-being” and its components is researched. The results of psychodiagnosis research of the peculiarities of the structure of psychological well-being of the professional musicians are given.

The article stresses the necessity of early diagnostics and prevention the states of psychological dezadaptaciya of the musicians.

Key words: musician, stress-resistance, personality, psychological well-being, adaptability, psychological health.

Вступ. Навантаження на людей творчих професій постійно зростає, більш жорсткими стають професійні критерії та вимоги, умови праці, ресурси часу, а також, режим їх життєдіяльності [7]. Це призводить до порушення адаптації та виникненню психоемоційних порушень різного роду. У цьому контексті вельми важливими поряд із професійно важливими якостями є особистісний потенціал музиканта-професіонала та його ресурсні важливості.

Проблемі специфічності особистості музиканта за останній час приділяється все більше уваги як у вітчизняній, так і у зарубіжній психології, зокрема у дослідженнях Е. Кемпа [9], Д. Коффмана, Н. В. Рождественської, О. А. Блінової [3], Б. А. Бараша, Д. К. Кірнарської [2], Г. Н. Ципіна [7], А. Л. Готсдінера, Л. Л. Бочкарьова, А. Б. Гольденвейзера, Е. Г. Гуренко, В. І. Петрушина [2], а також у працях деяких професійних музикантів, які присвячені окремим видам музичної діяльності (роботи Г. Г. Нейгауза, С. І. Савшинського, Ю. А. Цагареллі та ін.) [2]. Більшість робіт досліджує такі особистісні риси музикантів, як тривожність, інтроверсія, артистичність, психологічне здоров'я, самооцінку та ін. [9]. Новизна роботи полягає у дослідженні психологічного благополуччя серед такої категорії, як музиканти-професіонали, а також дослідженні їх адаптивного потенціалу.

Постановка проблеми. Випробування музикантів, їх особистості, вольових та адаптаційних можливостей йде постійно, кожен день у різних життєвих обставинах. Під час вирішення цих проблем і формується внутрішній світ творчої людини або, навпаки, деформується від частих компромісів [7]. Дослідження психологічного благополуччя та адаптивного потенціалу особистості фахівця допоможе виділити ті особистісні компоненти особистості музиканту, які перешкоджають його професійним успіхам та його психологічному благополуччю.

Мета дослідження – розкрити поняття психологічного благополуччя та дослідити показники психологічного благополуччя музикантів-професіоналів як ресурс, що сприяє їх професійному росту та творчим успіхам.

Проблема позитивного психологічного функціонування стала викликати значний інтерес дослідників із середини ХХ ст., співвідносячись у екзистенціальній та гуманістичній психології з принципом цілісності у підході до розуміння особистості, а також із трактовкою особистісного способу існування – існування людини як унікальної цілісності, що має неповторний життєвий досвід, внутрішній світ, єдина та неповторна реакція на обставини свого життя. Цей підхід потребує введення терміну, що поєднує як ступінь позитивного функціонування особистості, так і ступінь задоволення людини собою та своїм життям. Таким показником може служити ступінь психологічного благополуччя особистості. На відміну від терміна «психологічне здоров'я», термін «психологічне благополуччя» відноситься насамперед до екзистенціального переживання людиною відношення до свого життя, тобто є суб'єктивною реальністю і базується на інтегральній оцінці свого життя [8].

Як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології не існує єдиного розуміння терміна «психологічне благополуччя». Психологічне благополуччя пояснюють у термінах щастя-нещастя, суб'єктивного переживання задоволення або незадоволення своїм життям (гедоністичні теорії Н. Бредб'орна та Е. Дінера), особистісного росту (евдемоністична теорія А. Вотермена), та, навіть, у термінах збереження психофізіологічних функцій (Р. М. Райан, Е. Л. Дісі та К. Фредерик). У даній статті ми звертаємося до розуміння психологічного благополуччя К. Ріфф, що вдало поєднує у собі вищезгадані теорії та спирається на теорії А. Маслоу, К. Роджерса,

Г. Олпорта, К.-Г. Юнга, Е. Еріксона, Ш. Бюлер, Б. Ньюгартена, М. Яходи та Д. Біррена. К. Ріфф узагальнила та виділила шість основних компонентів психологічного благополуччя: прийняття себе, позитивні відносини з оточуючими, автономія, управління довколишнім середовищем, ціль у житті та особистісний ріст [5, 10].

Поняття «психологічне благополуччя» робить акцент на суб'єктивній емоційній оцінці людиною себе та свого життя, а також на аспектах самоактуалізації та особистісного росту [8]. Воно розглядається як результат переживання особистістю успіхів чи досягнень у різноманітних сферах існування: у професійній реалізації, гармонії в особистому житті, реалізації особистістю власного потенціалу тощо [1].

Кожен із шести компонентів психологічного благополуччя може досягати різної ступені виразності, формуючи унікальний та інтегральний показник психологічного благополуччя кожної людини [8].

Методи вирішення проблеми. У дослідженні була застосована методика «Шкали психологічного благополуччя (ШПБ) – адаптований російський варіант опитувальника «The scales of psychological well-being», запропонованого К. Ріф. У даній роботі використовуються найбільш поширений варіант методики, що включає 84 питання, саме цей варіант методики має найвищу психометричну надійність [8]. Другою методикою дослідження стала шкала «Адаптивність» (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна. Методика застосовується для дослідження адаптивних здібностей людини на основі оцінки деяких психофізіологічних та соціально-психологічних характеристик, що відображають інтегральні особливості психічного та соціального розвитку. Теоретичною основою тесту є уявлення про адаптацію, як про постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища [6]. Для даного дослідження ми використали третій та четвертий рівень методики, тобто характеристики, що були вже згадані вище.

У дослідженні взяли участь 40 музикантів-професіоналів віком від 20 до 30 років, що навчаються на старших курсах Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки та працюють у театрах, оркестрах та музичних школах міста.

Результати дослідження. Почнемо аналіз із загальної характеристики «Психологічного благополуччя». Цей показник є сумою всіх характеристик, які будуть більш детально описані у статті. Більшість музикантів-професіоналів мають середній та високий рівень психологічного благополуччя (майже 75 %), але, як указувала автор методики, психологічне благополуччя кожної людини буде унікальним, неповторним, може включати різні компоненти. Спробуємо знайти деякі спільні риси психологічного благополуччя серед групи музикантів-професіоналів.

Випробування людей на внутрішню силу йде постійно, кожен день у різних життєвих обставинах. Під час вирішення цих проблем і формується внутрішній світ творчої людини (або, навпаки, деформується від частих компромісів), система цінностей, їх ієрархія [7]. Професійна діяльність потребує від музикантів значних особистісних ресурсів, зокрема, психологічного благополуччя. Психологічне благополуччя безпосередньо пов'язане із психологічним здоров'ям музиканта. У вітчизняній психології як корелят психологічного благополуччя розглядається поняття психологічного здоров'я, у яке входять два основних компоненти – позитивне самосприйняття та стресостійкість. Благополуччя – це стан розуму, який встановлює певну психічну гармонію між вимогами, що висуває людині середовище, та її можливостями ефективно функціонувати у цьому середовищі [1].

Найпомітніші показники психологічного благополуччя серед музикантів-професіоналів має шкала «Цілі у житті». Більшість досліджуваних мають нормальні та високі показники за цією шкалою (50 % та 43,75 %), що вказує на наявність почуття осмисленості життя, цінності минулого та теперішнього, переконань, що наповнюють життя сенсом. Досить логічним, аналізуючи показники по-

передньої шкали, видається і наявність середніх та високих показників серед досліджуваних і за шкалою «Особистісного росту» (43,75 % та 37,5 %), тобто музиканти не тільки ставлять перед собою цілі у житті, але й активно намагаються досягти їх, прагнуть розвиватися, вчитися та сприймати нове, відчуючи особистісний прогрес. Лише 18,5 % з групи досліджуваних мають низькі показники за даною шкалою, що характеризує притаманну їм стагнацію та відсутність віри у свої здібності.

За шкалою «Управління довколишнім середовищем» досліджувані також мають переважно середні та високі показники (38 та 37 %), що вказує на наявність якостей, що зумовлюють оволодіння різноманітними видами діяльності, здібності долати труднощі на шляху реалізації своїх цілей, але все ж таки, майже чверть вибірки відчуває безсилля, некомпетентність, не здібні змінити щось для досягнення своїх цілей.

Позитивні відносини з оточуючими (перша шкала методики) зустрічаються у 75 % досліджуваних, маючи середні та високі показники: 62,5 та 12,5 %, указуючи на наявність емпатії, здатність бути відкритим у спілкуванні, наявність навичок, що допомагають встановлювати та підтримувати контакт із оточуючими людьми, а також гнучкість у взаємодії з оточуючими, уміння знаходити компроміс. Але 25 % музикантів все ж таки мають низькі показники за цією шкалою, що вказує на притаманне їм почуття самотності, замкнутості.

За шкалою «Прийняття себе» музиканти мають або дуже високі бали (близько 37 %), або низькі (38 %), отримуючи середні показники лише у 18,75 %. Шкала «Прийняття себе» у даній методиці описує позитивну оцінку себе та свого життя у цілому, усвідомлення не тільки своїх позитивних якостей, але і негативних. Тобто музиканти-професіонали схильні сприймати себе та своє життя або позитивно, або негативно, не приймаючи певні якості своєї особистості, відчуваючи певну невдоволеність собою, майже не звертаючись до середніх значень. Ці дані співвідносяться з думкою Г. Н. Ципіна, який у своїй книзі «Музикант та його праця» виділяє три види самооцінки серед музикантів. Перший вид – відчуття своєї творчої неповторності, винятковості, переваги над іншими, у чистому вигляді частіше зустрічається серед дебютантів, молодих музикантів, але, все ж таки, талановитих. Інший вид самооцінки, навпаки, – хвороблива самокритичність, недовіра у себе, свої сили, навіть, комплекс неповноцінності. Найбільш оптимальною є самооцінка третього виду: відносно спокійне, врівноважене відношення до себе, відчуття внутрішньої гідності, вміння об'єктивно оцінювати свої творчі здібності як у відношенні свого творчого «я», так і своєї праці [7].

Аналізуючи психологічні проблеми концертної діяльності, Г. М. Коган [7] дійшов висновку, що неадекватна самооцінка виконавця, яка може стати головною причиною хвилювань під час виступів є: недооцінка своїх здібностей, яка може формувати невпевненість, як рису характеру, або ж, навпаки, переоцінку своїх здібностей. Цього погляду дотримуються багато дослідників та виконавців. Полемізуючи з Г. Коганом, С. Савшинський бачить природу фрустрації та хвилювання у музикантів-виконавців у вимогливості, притаманній кожному митцю. Саме високоартистичні особистості більш схильні відчувати хвилювання, пов'язане з високою професійною відповідальністю [7].

Досить схожий патерн отриманих балів має й шкала «Автономія», отримуючи переважно високі (43,75 %), або низькі показники (37,5 %), та рідше середні (18,75 %), тобто музиканти або незалежні, не бояться протистояти думці оточуючих, нестандартно мислять, або ж проявляють конформізм, зайву залежність від думки оточуючих.

Для дослідження психологічного благополуччя додаткову інформацію може також надати шкала «Адаптивність» (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова і С. В. Чермя-

ніна, що має такі характеристики, як особистісний адаптивний потенціал, комунікативні здібності, моральна нормативність, нервово-психічна стійкість та ін., що можуть надати додаткову інформацію про особистісне благополуччя музикантів-професіоналів. Починаючи з найбільш загальної характеристики адаптивних здібностей – особистісний адаптивний потенціал, майже всі респонденти входили до груп із середніми або низькими адаптивними здібностями (52 та 46 %), тобто досить високі адаптивні можливості зустрічались лише у деяких музикантів. За шкалою регуляції поведінки більшість з них (63 %) також мала низький рівень, що свідчить про схильність людей до нервово-психічних зривів, відсутності адекватної самооцінки та реального сприйняття дійсності. Надмірна емоційна збудливість дезорганізовує процес музично-виконавської діяльності студентів. Індивідуальний оптимум збудливості фахівців мобілізує фізіологічну сферу без зайвої психологічної напруги і забезпечує високий рівень надійності гри в емоційних умовах [4]. Майже всі респонденти мають середні показники за шкалою «Моральна нормативність» (87 %), та 10 % – високий рівень, що вказує на те, що музиканти-професіонали, мають переважно середній та високий рівень соціалізації, адекватно оцінюють свою роль у колективі, орієнтуються на виконання загальних норм поведінки. Ці дані співпадають із результатами за шкалою «Управління до-вколишнім середовищем», отриманими з попередньої методики.

Незважаючи на добрий рівень розвитку моральної нормативності, дещо гірші показники комунікативного потенціалу. Так, більше 56 % вибірки мають низький рівень комунікативного потенціалу, тобто респондентам можуть бути притаманні труднощі у контактах з оточуючими, прояви агресивності, підвищений рівень конфліктності та ін., хоча за методикою Ріфф три чверті досліджуваних мали середні та досить високі показники за шкалою «Позитивні відносини з оточуючими».

Аналізуючи детермінанти психологічного благополуччя та адаптивності серед даної групи респондентів, можна помітити, що, маючи досить високий рівень психологічного благополуччя, вона також характеризується і низьким рівнем адаптивних здібностей. Можливим поясненням цієї різниці є те, що психологічне благополуччя є більш суб'єктивною характеристикою, тим, як саме музиканти оцінюють себе та своє життя, а адаптивність охоплює психофізіологічні та соціально-психологічні параметри. Так, маючи певні труднощі адаптивного характеру, наприклад комунікативну або моральну нормативність, людина може досить позитивно оцінювати себе, цілісність та осмисленість свого життя та відносини з оточуючими. Крім того, у музикантів визначаються високий рівень особистісного росту, управління довколишнім середовищем, вони успішно ставлять перед собою цілі та активно справляються з перешкодами на своєму шляху. Можна припустити, що така активна життєва позиція музикантів може бути пов'язана з творчою діяльністю, тобто професійні успіхи додають людині впевненості, почуття особистісного росту, цілеспрямованості, що, у свою чергу, ще більш підвищує можливість успіхів у професійній музичній діяльності.

Також музикантам-професіоналам можуть бути притаманні низька самооцінка, схильність до нервово-психічних зривів та труднощі у контактах із оточуючими. Результативність гри студентів у прилюдних виступах погіршується за умови виникнення астеничних емоцій; надмірної сили діючої мотивації; надання емоційної оцінки проміжним результатам успішності діяльності; невпевненості у своїх виконавських можливостях; домінування негативного попереднього досвіду гри; наявності психічної та фізичної перевтоми [4]. Дійсно, у процесі праці спеціаліст нерідко відчуває труднощі, які мають не тільки вузькопрофесійні, але й загальнопсихологічні причини. Роботу виконує людина, а не деякий носій певної суми вмінь та навичок, і часто саме особистісні проблеми стають причиною професійних деформацій та невдач. Ці труднощі, перш за все, пов'язані з особис-

тісними проблемами: труднощами групової взаємодії, недостатнім рівнем навичок спілкування, саморегуляції та ін. [3].

Висновки. Отже, досліджуючи детермінанти психологічного благополуччя у музикантів-професіоналів, зрозуміло, що ми маємо справу з особистостями, що відрізняються від представників інших професій. Чутливість, тривожність, невпевненість у собі, романтизм, емоційність, самокритика, усе, що допомагає музикантам створювати та виконувати твори, у той же час робить їх більш уразливими та схильними до проблем, пов'язаних із психологічним та соматичним здоров'ям. Такі ж характеристики, як особистісний ріст, управління довколишнім середовищем, цілеспрямованість, навпаки, надають осмисленості та цілісності професійній діяльності та життю в цілому.

Аналіз даного дослідження говорить про необхідність більш детального дослідження психологічних характеристик музикантів, а саме: вивчення адаптаційного потенціалу професійних музикантів, збільшення вибірки досліджуваних та розширення методів дослідження, тому що дана проблема має подальшу перспективу у контексті психологічного супроводу музикантів з метою гармонійного розвитку особистості молодих спеціалістів. На наш погляд, дослідження аспектів психологічного благополуччя та адаптивного потенціалу особистості на сьогодні має велике практичне значення, може надати цінну інформацію як про порушення психологічного здоров'я музикантів, так і з метою розробки психопрофілактики та програм для даного контингенту фахівців.

Бібліографічні посилання

1. **Аршава І. Ф.** Позитивність образу Я і психологічне благополуччя особистості / І. Ф. Аршава, О. М. Знанецька, Е. Л. Носенко. – Д. : Інновація, 2011. – С. 38–64.
2. **Аршава І. Ф.** Психологічні особливості особистості музиканта в контексті психологічного здоров'я / І. Ф. Аршава, В. Ю. Кутєпова-Бредун // Медицинская психология. – 2011. – № 2. – С. 5–8.
3. **Блинова О. А.** Методика личностно-ориентированной коррекции профессионального развития средствами музыки (на материале психологов, педагогов, музыкантов-исполнителей) : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / О. А. Блинова. – М., 2002. – 187 с.
4. **Котова Л. М.** Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів : автореф. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Л. М. Котова. – К., 2001. – 18 с.
5. **Позднякова Е.** Понятие феномена «психологическое благополучие» в современной психологии личности / Е. Позднякова // Психологический журнал. – 2007. – № 3.
6. **Ситников В. Л.** Психодиагностические методы в практике клинических психологов [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В. Л. Ситников. – Режим доступа: <http://byb.su/node/1>.
7. **Цыпин Г. Н.** Музыкант и его работа / Г. Н. Цыпин. – М., 1988. – С. 49–71.
8. **Шевеленкова Т. Д.** Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – Обнинск : Психологический институт РАО, 2005. – № 3. – С. 95–129.
9. **Kemp A.** The Musical Temperament Psychology and Personality of Musician / A. Kemp. – Oxford : Oxford University Press, 1996.
10. **Ryff C.** The structure of psychological well-being revisited / C. Ryff, C. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – N 69. – P. 719–727.

Надійшла до редколегії 11.04.2012 р.

УДК 159.942

К. П. Кутовий

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

**РЕЗУЛЬТАТИ ПЕРЕВІРКИ ПРОГНОСТИЧНОЇ ВАЛІДНОСТІ
КОМП'ЮТЕРНОЇ МОДЕЛІ ІМПЛІЦИТНОЇ ДІАГНОСТИКИ
ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЛЮДИНИ
ЗА ОСОБИСТІСНИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ**

Наведено результати перевірки прогностичної валідності комп'ютерної моделі імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини за особистісними характеристиками: рівнями тривожності, психологічного благополуччя, стратегіями подолаючої поведінки в стресових ситуаціях.

Ключові слова: імпліцитна діагностика, емоційна стійкість, психологічне благополуччя, копінг-стратегії.

Приведены результаты проверки прогностической валидности компьютерной модели имплицитной диагностики эмоциональной стойкости человека за личностными характеристиками: уровнями тревожности, психологического благополучия, стратегиями поведения в стрессовых ситуациях.

Ключевые слова: имплицитная диагностика, эмоциональная устойчивость, психологическое благополучие, копинг-стратегии.

The paper presents the results of the validity verification of a computer-assisted model of the human emotional stability implicit diagnostics with reference to the personality characteristics: levels of anxiety, psychological well-being, the preferred strategies of coping with stressful situations.

Key words: implicit diagnostics, emotional stability, psychological well-being, coping-strategies.

Вступ. Інтерес до імпліцитної діагностики різних видів психічних явищ, зокрема: стійких психологічних властивостей особистості; ставлень людини до соціальних об'єктів; компонентів самосвідомості людини (Я-концепція, самооцінка); настанов, навиків і досвіду є однією із специфічних ознак розвитку психологічної науки на перетині XX і XXI сторіч.

У роботах вітчизняних дослідників з цієї проблеми [1; 5; 6; 9; 10] вже розглянуто основні особливості імпліцитної форми діагностики особистості та проаналізована ціла низка корелятивів поняття «імпліцитна діагностика»: «непряма», «опосередкована», «відображена» діагностика. Ці поняття за їх глибинним змістом пов'язані з поняттям *проективної* діагностики. Вони використовуються для позначення таких діагностичних процедур, що можуть здійснюватися поза свідомим контролем об'єкта діагностики – людини, яка в ситуації експліцитної діагностики методом самооцінювання (попри усі заклики дослідника реагувати спонтанно) опікується проблемами самопрезентації, реагує усвідомлено і здійснює контроль власної поведінки.

Особливо гостро проблема імпліцитної діагностики постає, коли метою є встановлення емоційної стійкості людини, що виявляється найбільш контрастно в екстремальних ситуаціях, які в лабораторних умовах дуже важко змодельовати. За традицією, започаткованою у свій час А. Р. Лурія, діагностика цієї важливої властивості особистості здійснювалась у реальних екстремальних умовах діяльності, коли людина вже зробила свій професійний вибір. Дослідження такого роду виконувалися, зокрема, з використанням спеціального лабораторного обладнання,

на базі якого досліджуваним пропонують виконання різних видів сенсомоторної діяльності в ситуації загрози больової стимуляції за можливі помилки в ході діяльності, а рівень емоційної стійкості оцінюється за показником ефективності виконання змодельованої діяльності, яка знижується завдяки виникненню стану емоційної напруженості. Зрозуміло, такий спосіб діагностики не придатний для широкого застосування. Проте увага до характеристик психічних станів, що виникають під впливом екстремальних умов життєдіяльності, є цілком виправданою, адже саме у психічних станах як глибинних проявах психічного доцільно шукати ознаки інтегративних властивостей особистості, пов'язаних із реагуванням на емоціогенні подразники. Психічні стани, як правомірно підкреслює С. Д. Максименко [4], виступають не тільки ланцюгом, що пов'язує психічні процеси і психологічні властивості особистості, а й формою віддзеркалення ставлень суб'єкта до власних психічних проявів. Проте оцінювання станів безпосередньо в екстремальних умовах діяльності є, як зрозуміло, дуже складним завданням.

Постановка проблеми. Проведений аналіз наявного стану теоретичного обґрунтування підходів до імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини і методичних прийомів її здійснення, результати якого детального викладені у монографіях [1; 5; 6], дає підстави стверджувати, що проблема імпліцитної діагностики властивостей особистості, зокрема, емоційної стійкості, хоча й ідентифікована як у вітчизняній, так і в зарубіжній психологічній науці, залишається недостатньо дослідженою.

Поява у науковому обігу досліджень з проблем імпліцитної діагностики відкриває нові перспективи для відображеної оцінки емоційної стійкості людини. Для імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини нами був обраний розроблений на рівні винаходу спосіб комп'ютерного прогнозування емоційної стійкості людини за показниками ефективності виконання нею інформаційно-перероблюваної діяльності, змодельованої у такий спосіб, щоб стимулювати шляхом варіювання умов її виконання появу в емоційно вразливих суб'єктах стану емоційного напруження та збереження в емоційно стійких стану оптимального функціонування [7].

У розробленому варіанті тесту для комп'ютерної діагностики емоційної стійкості передбачено максимальну можливість для встановлення того, який саме спосіб переробки інформації обирає індивідуум на різних етапах виконання змодельованої діяльності. Відповідь на кожне із завдань тесту передбачає симультанну реалізацію у певній фіксованій послідовності (що пропонується інструкцією виконання тесту) трьох підвидів діяльності. Перший передбачає ідентифікацію «позитивного», привласненого користувачеві тесту. Другий – вибір із запропонованих для упізнання варіантів «позитивного» умовного абонента, який ставить йому питання. Третій стимулює виконання завдань, пов'язаних з ідентифікацією за допомогою «миші» на карті-схемі відповідних геометричних фігур, про місцезнаходження яких користувача тестів усно запитує умовний «абонент» [5].

Таким чином, комп'ютеризований метод діагностики емоційної стійкості людини, що базується на глибинному психологічному аналізі змодельованої діяльності, розкриває її зміст, особливості динаміки, а також характер оцінки суб'єктивної складності діяльності досліджуваними з різними характеристиками емоційної стійкості.

Мета статті – аналіз результатів емпіричної перевірки прогностичної валидності методики комп'ютерної діагностики емоційної стійкості людини, яка здійснювалася шляхом порівняння розбіжностей в особистісних характеристиках, що розглядаються як передумови емоційної стійкості (тривожність, тип звичних стратегій стресоподолання) та її наслідки (психологічне благополуччя) в осіб, що демонструють розбіжності в ефективності виконання змодельованої інформа-

ційно-перероблювальної діяльності. Вибір такого підходу до перевірки валідності розробленої методики діагностики емоційної стійкості спирається на наступні міркування.

Феномен *емоційної стійкості* людини, який включає, зокрема, вміння регулювати власні емоції й адекватно реагувати на емоції інших людей, на сучасному етапі розвитку психологічної науки набуває значущості не тільки як передумова успішності професійної та інших видів діяльності людини, але й як важливий чинник та показник *суб'єктного розвитку* особистості, її психологічного благополуччя та психічного здоров'я.

Деякі риси особистості і різні функціональні стани, що переживаються в ситуаціях екстремальних умов діяльності, взаємно детерміновані. Так, встановлено, що так звані несприятливі стани пов'язані з нейротизмом як стійкою характеристикою особистості, з тривожністю, зі схильністю до депресії, а переживання так званих «сприятливих» функціональних станів у процесі діяльності більшою мірою є властивим індивідуумам, яким притаманна екстраверсія [8]. Трактують сутності емоційної стійкості або емоційної вразливості як інтегративних властивостей особистості базується на уявленнях про існування двох різних нейронних систем психічної регуляції поведінки, а саме: системи активації поведінки і системи гальмування поведінки.

Розглядаючи емоційну стійкість у континуумі «особистість – стан», ми мали на увазі динамічні риси особистості і стійкі психічні стани, які властиві для неї. Для того, щоб точніше представити концептуальну базу підходу до трактування змісту емоційної стійкості як інтегративної властивості особистості, необхідно враховувати, що він базується на сформульованому А. О. Прохоровим [8] феномені нерівноважних (близьких до нестійких) психічних станів. На думку А. О. Прохорова та інших дослідників, нерівноважні психічні стани тісно пов'язані як і з стійкими особистісними рисами (наприклад, з тривожністю, нейротизмом), так і з психічними станами. А оскільки виникнення і розвиток нерівноважних станів, у свою чергу, тісно пов'язано із ситуаційними змінними, то емоційна вразливість виникає, розвивається і найбільш яскраво проявляється саме в стані стресу і через стан стресу в критичних (екстремальних) ситуаціях діяльності. Причому подібні стани виникають у суб'єктів з певними стійкими особистісними характеристиками.

Емоційну стійкість та емоційну вразливість особистості визначають особистісні детермінанти, які відповідальні за активність поведінки, емоційну спрямованість переживання (інтернальність, екстернальність) і когнітивну оцінку стану [2]. Характер взаємозв'язку між окремими чинниками, які характеризують емоційно стійких і емоційно вразливих індивідуумів, дозволив дослідникам, що вивчали емоційну стійкість у контексті адаптації до змінних умов життєдіяльності, зробити висновок про те, що емоційна стійкість і емоційна вразливість, об'єднуючи характеристики стану і динамічні особистісні риси, можуть бути, справді, віднесені до інтегративних властивостей особистості [2].

Емпірична перевірка валідності комп'ютерної методики діагностики емоційної стійкості проводилася на декількох групах досліджуваних. У даній статті ми наведемо результати емпіричної перевірки для групи (60 осіб), до якої увійшли вчителі середніх шкіл м. Дніпропетровська з різними особистісними показниками.

Ця група була розподілена методом кластерного аналізу (алгоритм К-середніх) на три кластери за показниками ефективності виконання змодельованої інформаційно-перероблювальної діяльності у комп'ютерному тесті.

Змінними для кластеризації було обрано по три показники кількості правильно ідентифікованих позитивних та фігур у трьох різних серіях тестових завдань. (У перший та другий кластери потрапило відповідно 33 і 14 осіб, у третій – 13 осіб).

Показники останнього кластера були найнижчими, хоча перший і другий кластери теж відрізнялись.

Ми почали статистичну обробку отриманих емпіричних даних, що містили результати вимірювання показників ефективності виконання комп'ютерного тесту, з аналізу *міжкластерних* розбіжностей щодо *якості* виконання завдань: ідентифікації власних позивних; позивних уявних абонентів та пошуку фігур, що пред'являлися з дисплею.

Це було необхідно для того, щоб переконатись, чи відрізняються сформовані методом кластерного аналізу підгрупи на статистично значущому рівні за показниками ефективності виконання змодельованої інформаційно-перероблювальної діяльності. Далі у межах кожного з кластерів вимірювалися міжсерійні розбіжності. У такий спосіб ми сподівалися встановити, чи вплинули стресогенні умови, створені у другій серії завдань тесту, в якій моделювався несподіваний стрес неуспіху (ускладнення умов виконання діяльності і введення фактора дефіциту часу), на ефективність виконання завдань у *третьій серії* тесту. Такий «зсув» очікувався, оскільки відомо, що в кожній групі людей є суб'єкти, більш і менш стійкі до емоційогенних переживань. Якщо розроблена методика є валідною, за її допомогою можна встановити очікувані розбіжності. Таким чином, одні й ті ж ознаки вимірювалися тричі: у першій серії, що містила 20 завдань, умови для виконання яких були сприятливими, тобто не містили перешкод, у другій – з тією ж кількістю завдань, але з ускладненими умовами для їх виконання; і в третій серії, що містила таку ж кількість завдань, як і попередні, але умови для їх виконання знову змінювалися на сприятливі, тобто не відрізнялися від тих, що були у першій серії.

Очікувалося, що наявність в одних і тих же досліджуваних міжсерійних розбіжностей, які перевищували *внутріньосерійні*, буде свідчити про вплив зміни умов на ефективність діяльності досліджуваних, тобто про спроможність змодельованого тесту викликати «стрес неуспіху» у емоційно вразливих суб'єктів і за рахунок цього зумовлювати появу розбіжностей у показниках якості і швидкості виконання завдань у різних серіях тесту.

Цей ефект підтвердився, як показано на рис. 1 та у табл. 1, представлених нижче, що свідчить: 1) про можливість створювати за допомогою тесту умови, що викликають стрес неуспіху, який впливає на ефективність виконання діяльності; 2) про наявність у вибірці певної кількості осіб, чутливих до змодельованого стресогенного впливу.

Як видно з табл. 1, розбіжності між кластерами 1–3 за показником правильно ідентифікованих позивних та фігур у трьох різних серіях тестових завдань значущі при $p < 0,01$. Це дає підстави вважати кластери такими, що представляють різні сукупності суб'єктів.

В усіх досліджуваних цієї групи, які проходили комп'ютерне тестування з метою визначення рівнів їх емоційної стійкості, було перевірено також *різноманітні особистісні ознаки*.

Для виконання цього етапу дослідження у роботі використано як широко відомі й апробовані методики, зокрема, шкала ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна, так і новітні методи діагностики особистісних властивостей людини як суб'єкта життєдіяльності і професійної діяльності у змінюваних і складних умовах, зокрема, методика «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер) в адаптованому варіанті Т. А. Крюкової; шкала діагностики психологічного благополуччя К. Д. Ріфф; опитувальник стратегій и атрибутів SAQ (Jaki-Erik Nurmi, Katarina Salmega-Ago) в адаптації В. Н. Духневича.

За допомогою опитувальника «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» ви-

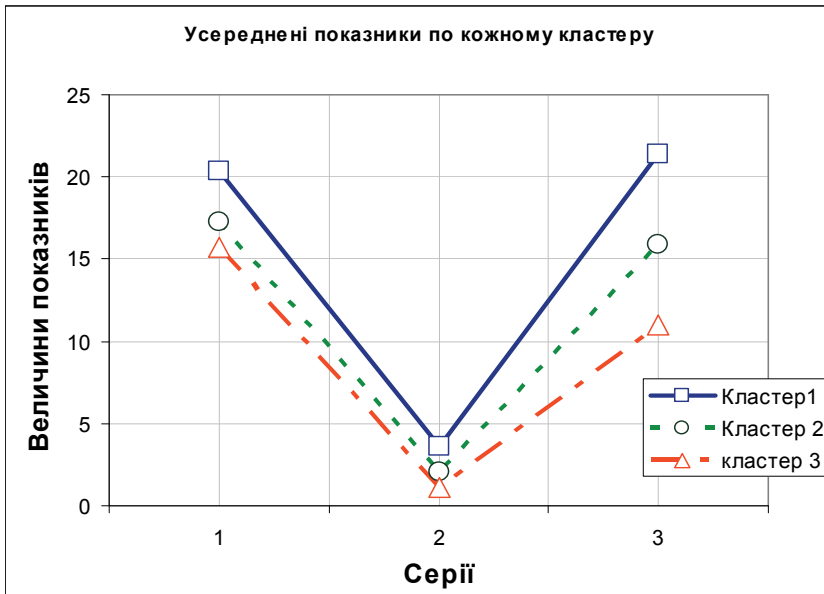


Рис. 1. Розбіжності в показниках ефективності виконання завдань тесту у досліджуваних різних кластерів

Таблиця 1

Розбіжності між показниками ефективності виконання завдань комп'ютерного тесту досліджуваними кластерами 1 і 3

Серії завдань	Усереднені величини показників		Рівень значущості розбіжностей за t-критерієм Стьюдента (для незалежних груп)
	1-го кластера	3-го кластера	
Перша серія	20,3	15,7	Розбіжності значущі при $p < 0,01$
Друга серія (з емоціогенним впливом)	3,63	1,07	Розбіжності значущі при $p < 0,01$
Третя серія	21,4	11,02	Розбіжності значущі при $p < 0,01$

вчався добір досліджуваними стратегій психологічного подолання стресу в різноманітних ситуаціях їхньої життєдіяльності. За опитувальником SAQ [3] досліджувалось як особистість поводить у різних життєвих ситуаціях, наприклад у ситуації досягнення, при вирішенні професійних та навчальних задач, та у ситуації афіліації, тобто у міжособистісних стосунках.

Розглянемо, які розбіжності в особистісних ознаках досліджуваних було виявлено у сформованих за показниками кластерного аналізу підгрупах досліджуваних, що статистично значуще відрізняється за параметрами ефективності виконання завдань комп'ютерного тесту (табл. 2).

Отже, як видно з табл. 2, згідно з гіпотезою, у кластері, до якого належать досліджувані з більш високими показниками ефективності виконання комп'ютерного тесту, високі показники психологічного благополуччя. Значущі розбіжності встановлено також за показником особистісної тривожності між двома кластерами.

Дані табл. 2 містять також важливий для цього дослідження висновок про те, що серед потенційно стресостійких осіб (які належать за даними комп'ютерного тесту до кластера 1) більш висока відсоткова частка осіб надає перевагу страте-

Таблиця 2

Порівняльні характеристики особистісних показників суб'єктної активності в кластерах досліджуваних з найбільшими розбіжностями у показниках ефективності виконання завдань інформаційно-перероблювальної діяльності

Параметри, за якими порівнювались кластери			Усереднені величини показників		Величина показника t-критерію Стьюдента	p
			Кластер 1	Кластер 3		
Шкала тривожності	Ситуативна		20,636	22,308	−0,567	0,573649
	Особистісна		39,909	54,308	−6,556	5,14E−08
Копінг-стратегії	Концентрація на задачі		61,485	51,769	4,282	9,88E−05
	Емоційне реагування		47,667	54,000	−2,272	0,028045
	Уникнення проблеми		41,848	51,538	−3,080	0,003561
Психологічне благополуччя	Стосунки з оточуючими		62,606	61,692	0,324	0,747506
	Автономія		62,606	61,692	0,324	0,199511
	Управління оточенням		60,030	56,308	1,303	3,54E−09
	Особистісний ріст		62,818	50,769	7,348	3,13E−08
	Мета у житті		67,333	55,154	6,702	0,572012
	Самоприйняття		61,333	60,077	0,569	0,000124
	Загальний бал		60,061	51,154	4,211	1,85E−07
SAQ (опитувальник стратегій та атрибутів)	Ситуація досягнення	Очікування успіху	17,545	11,308	8,870	2,36E-11
		Нерелевантна поведінка	9,909	14,923	−8,990	1,6E-11
		Очікування підтримки	16,091	16,077	0,012	0,990413
		Рефлексія	15,576	19,462	−4,236	0,000114
		Підкорення собі ситуації	20,879	14,077	8,170	2,3E-10
	Афіліативна ситуація	Очікування успіху	12,333	9,538	4,440	5,97E-05
		Нерелевантна поведінка	14,788	21,538	−6,427	7,95E-08
		Уникнення	14,242	20,615	−6,189	1,78E-07
		Підкорення собі ситуації	24,485	19,385	3,382	0,00152
		Песимізм	9,636	12,308	−5,455	2,12E-06

гії концентрації на проблемі, тобто найбільш продуктивній за стресових умов стратегії. Є розбіжності між кластерами з різними ознаками емоційної стійкості за показниками комп'ютерної методики діагностики цієї властивості і за стратегією *уникнення проблеми* як засобом стресоподолання.

Статистично значущі розбіжності між кластерами 1 і 3, зокрема, за шкалами «очікування успіху» та «нерелевантної поведінки» (опитувальник SAQ) вказують на те, що більша кількість досліджуваних кластеру 1 більше ставлять на меті досягати успіху і при цьому не обурюватися потенційною невдачею і менше схильні до поведінки, що перешкоджає вирішенню задачі, аніж до поведінки, яка сприяє вирішенню задачі. Також статистично значущі розбіжності між цими кластерами зафіксовано і за шкалою «підкорення ситуації собі», досліджувані кластеру 1 більш упевнені в тому, що вони особисто контролюють ситуацію, а не зовнішні фактори, випадки чи інші люди впливають на них.

Висновки. На підставі наведених даних можна зробити загальний висновок, що розроблена комп'ютерна методика діагностики емоційної стійкості людини за показниками інформаційно-перероблюваної діяльності дає підстави для визнання її валідною. Її використання дозволяє виявити особливості перебігу *психічних процесів*, що детерміновані функціональними станами людини. Операційні ознаки ефективності виконання змодельованої перцептивно-мнемічної діяльності, зокрема такі, що характеризують перебіг психічних процесів, загальний рівень *активності* діяльності, *ефективності виконання* завдань тесту дають надійну інформацію для розпізнавання розбіжностей у психічних станах людини при зміні умов діяльності.

Отримані результати відкривають можливості використання встановлених закономірностей і розроблених процедур імпліцитної діагностики емоційної стійкості і емоційної розумності людини у практиці відбору осіб для тих видів професійної діяльності, де переживання несприятливих психічних станів може створювати загрозу успішному стабільному виконанню відповідальних видів професійної діяльності, призводити до втрати працездатності і через виникнення психосоматичних (або соматичних, невротичних) розладів до зриву діяльності.

Їх можна використати також для розробки тренінгів емоційної регуляції поведінки, які можуть проводитись як під керівництвом професійних психологів, так і в процесі здійснення програм саморозвитку і самовдосконалення.

Бібліографічні посилання

1. **Аршава І. Ф.** Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини : моногр. / І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко. – Д. : Вид-во ДНУ, 2008. – 468 с.
2. **Дикая Л. Г.** Деятельность и функциональное состояние: активационный компонент деятельности / Л. Г. Дикая // Психологические проблемы профессиональной деятельности. – М. : Наука, 1991. – С. 93–111.
3. **Духневич В. Н.** Опросник стратегий и атрибуций (SAQ): описание, адаптация, применение / В. Н. Духневич // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 1. – С. 15–21.
4. **Максименко С. Д.** Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
5. **Носенко Е. Л.** Теоретико-психологічні засади комп'ютерної діагностики емоційної стійкості людини : моногр. / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ, 2006. – 188 с.
6. **Носенко Е. Л.** Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава, К. П. Кутовий. – Д. : Інновація, 2011. – 178 с.
7. Пат. 91842 UA, МПК (2009) A61B 5/16. Спосіб прогнозування емоційної стійкості людини / Аршава І. Ф., Носенко Е. Л., Хижа О. Л. – № a200709199 ; заявл. 13.08.2007 ; опубл. 10.09.2010, Бюл. № 17.
8. **Прохоров А. О.** Неравновесные (неустойчивые) психические состояния / А. О. Прохоров // Психол. журн. – 1999. – № 2. – С. 115–124.
9. **Arshava I. F.** A reflected behavioral manifestation of the human emotional stability / I. F. Arshava // Abstracts of 29th International congress of Psychology. – Berlin, Germany, 2008. – P. 622–623.
10. **Nosenko E. L.** Prognostic Value of a Computer-based Information – Processing Technique for Studying Voluntary Self-regulation After an Unavoidable Failure / E. L. Nosenko, I. F. Arshava // Materials of 15th European Conference on Personality, July 20–24, 2010. – Brno, Czech Republic. – P. 229.

Надійшла до редколегії 21.03.2012 р.

УДК 159.923.2:371.15

З. М. Мірошник

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВЧИТЕЛЯ З ЙОГО РОЛЬОВИМ РЕПЕРТУАРОМ

Розкрито психологічні особливості комунікативного спрямування особистості вчителя початкових класів. Увагу зацентровано на взаємодії спрямування спілкування учителя з його рольовим списком (виконуваним ним ролі), що сприяє розвитку особистості та формуванню рольової структури.

Ключові слова: роль, рольовий список, спілкування, комунікативне спрямування особистості.

Раскрыты психологические особенности коммуникативной направленности личности учителя начальных классов. Акцентируется внимание на взаимодействии направленности общения учителя с его ролевым списком (исполняемые им роли), что способствует развитию личности и формированию ролевой структуры.

Ключевые слова: роль, ролевой список, общение, коммуникативная направленность личности.

The article describes the psychological characteristics of the communicative orientation of the individual elementary school teacher. The attention is focused on the interaction of directional communication with his teacher role-list (executable named roles), which promotes the formation of identity and role structure.

Key words: the role, role list, communication, communicative orientation of the personality.

Сучасний учитель виконує високу і таку потрібну суспільству місію – навчання, виховання та розвиток підростаючого покоління. Він постійно взаємодіє з учнями, конструює разом з ними соціальні взаємини навчаючи їх, та навчаючись у них, дбає про їхню компетентність. «Компетентний школяр характеризується тим, що його свідомість (думки, прагнення, бажання, наміри, мрії, переживання) та поведінка виявляються відповідними вимогам життя. Тільки компетентна дитина живе повноцінним життям, вирізняється оптимістичним світосприйняттям, характеризується високою продуктивністю діяльності. І це відбувається не лише завдяки набутим знанням, умінням й навичкам, а й сформованим звичкам, вихованим потребам, багатому індивідуальному чуттєвому досвіду, здібностям, які не тотожні знанням» [3, с. 11].

Актуальність питання підвищення загальнотеоретичного та професійного рівня вчителя обумовлена не лише практичним процесом морального знецінювання й застарілості знань і навичок спеціалістів у сучасному світі, не лише відсутністю відповідної мотивації, не лише наявністю у фахівців (учителів) різного рівня компетентності й різного ступеня втрати нової інформації та раніше отриманих знань, а й обов'язково залежить від формування професійної особистості вчителя, від професійних ролей, виконуваних ним та об'єднаних у рольову структуру особистості вчителя початкових класів.

Слід зазначити, що рольову структуру ми розглядаємо як інтегративне об'єднання професійних ролей, детермінованих встановленням ієрархії основних компонентів – ролей (моделей поведінки) об'єднані у три групи: «психолог», «педагог», «соціал». Як бачимо, проблема професійної підготовки вчителя досить актуальна, вона відповідає складній соціальній ситуації у державі, яка, поки що, детермінує основні напрями перебудови вищої педагогічної школи.

Постановка проблеми. У зв'язку з тим, що вчитель початкових класів суспільно розвивається та існує у певних суспільних та психологічних умовах, він розвивається та існує у процесі життя з цілою низкою процесів, що активно впливають на його розвиток та саморозвиток. Отже, відносини між особистістю вчителя і середовищем характеризуються взаємовпливом і взаємозв'язками. Інтенсивність, обсяг і характер контактів особистості вчителя початкових класів з навколишнім світом, із соціальним оточенням (родина, адміністрація, колеги, учні, батьки учнів і т. ін.), залежать від широти безпосередніх і опосередкованих зв'язків в учителя, рівня його інтелекту, інтересів, запитів, професіоналізму, а також від соціальних і професійних ролей, від соціальної позиції, від її рольової структури.

У нашому дослідженні ми спираємося на ідеї науковців, які вважають, що роль – це соціально-психологічна категорія, «суб'єктивне буття соціальної діяльності чи персоніфікована соціальна функція; роль як наказ, безособистісна соціальна норма в певній соціальній системі, тобто сукупність прав, обов'язків, наказів і правил, які визначають, що повинна робити людина, яка посідає в суспільстві певну соціальну позицію. Наприклад, учитель повинен навчати і виховувати дітей, контролювати роботу учнів, розподіляти навантаження, заохочувати, карати тощо; роль як очікування у конкретній ситуації, як спосіб поведінки особистості, яка посідає певне місце (позицію) і статус у групі; роль як усвідомлення індивідом своєї позиції в певній соціальній системі, розуміння ним своїх прав і обов'язків, потреби діяти певним чином; роль як ступінь прийняття чи неприйняття рольових наказів, ступінь інтерналізації, тобто психологічне ставлення індивіда до того чи іншого аспекту своєї діяльності і свого «я» у певній позиції; роль як індивідуалізована форма здійснення рольових наказів, конкретна поведінка особистості у конкретній соціальній ситуації. Причому, останні три позиції дають змогу характеризувати особистість не лише як об'єкт, а і як суб'єкт суспільних відносин» [4, с. 161].

Це дає нам підстави стверджувати, що ролі, виконувані вчителем початкових класів, є одночасно соціальним і психологічним поняттям, яке означає психологію і форму поведінки вчителя, характерні для нього в залежності від того, яке становище в суспільстві або соціальній групі він займає.

Мета статті: визначити особливості взаємодії комунікативної спрямованості вчителя з його рольовим репертуаром; проаналізувати перелік рольових позицій, що є складовими рольової структури особистості вчителя початкових класів.

Важливим, на наш погляд, є також реалізація сучасним вчителем на практиці особистісно-рольового принципу – вихідного фундаментального положення, спільного для соціології, психології і педагогіки, суть якого полягає у наявності об'єктивного факту, що системотворчими складовими в реалізації групової форми буття людей виступають особистість і соціальна роль [4, с. 116].

Під час аналізу функціонування особистості вчителя-класовода у соціальній групі (в ході організації навчального процесу) ми врахували не лише виконання вчителем професійних ролей (як він це робить), а й як його діяльність (реалізація ролі у професійній діяльності, організація педагогічного спілкування, проведення уроків і т. ін.) співвідноситься з діяльністю його учнів, як вони (молодші школярі) її сприймають (активна участь у навчальній діяльності, обговорення спільних проблем, прийняття рішень) і оцінюють, якими шляхами розгортаються складні процеси соціалізації особистості, а також ставлення до особистості, до рольових норм – вимог і цінностей.

У зв'язку з тим, що особистісно-рольовий принцип, порівняно з індивідуальним і особистісним, відкриває ширші можливості для ціліснішого, системнішого пізнання і організації основних видів людської життєдіяльності, її професійної в тому числі. У своєму дослідженні ми орієнтувалися на його реалізацію через ряд менш загальних, але надзвичайно важливих для педагогічної діяльності вчи-

теля принципів, а саме: спільної (сумісної) діяльності; максимуму особистого внеску (найбільшої активності кожного учасника навчально-виховного процесу); інтенсифікації діяльності шляхом цілеспрямованого спілкування – ділового, інформаційного, міжособистісного; зміст ролей (регулювання життєдіяльності класного колективу молодших учнів на основі зміни соціальних ролей); рольові перспективи (забезпечення кожній особі рольового, статусного зростання в реалізації її життєвої програми, а, за нашим припущенням, і рольової структури особистості) [4].

У соціально-психологічному підході, що властивий соціології та соціальній психології, особистість розглядається переважно з боку міжособистісних взаємодій, соціальної динаміки тощо (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, І. С. Кон).

Поняття статусу має бути доповнене поняттям позиції особистості, що характеризує суб'єктивний – активний, діяльнісний, – бік становища особистості у структурі суспільства. Кожна особистість може займати у складних суспільних відносинах кілька позицій, що відрізняються одна від одної за своїм значенням. Наприклад, професійна позиція вчителя відрізняється від її сімейної, суспільно-політичної, культурної і, водночас, взаємодіє та співіснує з ними.

Знання статусу та позиції особистості необхідне для визначення її соціальних ролей. Роль узагалі в психології розглядається як динамічний аспект статусу, як реалізація зв'язків, заданих позиціями особистості в суспільстві. За визначенням І. С. Кона, роль особистості – це соціальна функція, нормативно схвалений спосіб поведінки, яка очікується від кожного, хто займає дану позицію. Загальною для соціологів і психологів характеристикою ролей особистості як соціальних функцій є ціннісна орієнтація груп і особистостей, спільність цілей діяльності, життєва спрямованість або мотивація поведінки людей. Ще однією важливою характеристикою особистості є її ранг. Ранг особистості, її масштаб і значення для суспільства визначаються багатьма факторами, серед яких найважливішим є продуктивність основних видів діяльності особистості, зокрема професійної і творчої. Саме рангу особистості відповідають її престиж, репутація, авторитет, популярність у групі, колективі, суспільстві. У сучасній психології цей феномен представлений як явище персоналізації, згідно з яким у кожній людини існує потреба бути представленою, продовженою в іншій людині своїми думками, почуттями, світоглядом тощо. Так, сучасний учитель продовжується у своїх учнях. Завдяки персоналізації люди пов'язані між собою в єдине духовне ціле, соціальну, культурну спільність. Ця спільність формується у ході спілкування, коли від однієї особистості, у даному контексті особистості вчителя початкових класів, до іншої (особистість кожного найменшого у школі учня) передаються духовні, культурні цінності. Основою навчально-виховного процесу в школі виступає спілкування. Професійне спілкування вчителя з учнями на уроці і поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату та досягнення спільної мети, називається педагогічним спілкуванням. Це певна система взаємодії вчителя і класу, змістом якого є обмін інформацією, здійснення навчально-виховного впливу, організація стосунків тощо. У психології та педагогіці педагогічне спілкування виступає між учителем та учнями в умовах спільної діяльності в системі сучасної освіти. Значна кількість дослідників (Ш. О. Амонашвілі, В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. О. Бодальов, Ф. Н. Гоноволін, В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик) наголошують на тому, що ефективність освітньої діяльності напряму залежить від тих взаємин, які склалися між учителем та учнями. Педагогічне спілкування є обов'язковою умовою освітнього процесу. Дійсно, майже вся специфіка даного спілкування обумовлена змістом і метою спільної діяльності того, хто навчає і того, хто навчається. Сам зміст і форми педагогічного спілкування відносно строго регламентовані, а рольові позиції його учасників чітко визначені. Отже, орієнтуючись на нову па-

радігму сучасної освіти – особистісно-орієнтоване виховання, – вчитель з одного боку керує педагогічним спілкуванням і відповідає за його якість як професіонал, і в цьому сенсі його партнери по взаємодії – учні – все таки виступають у якості об'єкта його впливів (А. В. Мудрик). З іншого боку, вчитель зацікавлений у тому, щоб спілкування з учням було діалогічним, тобто дотримувався принцип рівності партнерів.

М. М. Бахтін [1] розробив ідею діалогічності як принципу взаємодії, що означає рівність свідомостей у відношенні до істини. Якщо таке рівноправ'я існує при взаємодії людей, то їх спілкування може бути визначене як діалогічне. Спілкування суб'єктів одне з одним може бути діалогічним або монологічним. Діалогічне та монологічне спілкування розглядається соціальною психологією як типи спілкування. Розподіл спілкування на діалогічне та монологічне визначається, відповідно, за критерієм рівності партнерів. Взаємодія може здійснюватися на суб'єкт-суб'єктному рівні (діалогічне спілкування) і на об'єкт-об'єктному рівні (монологічне спілкування).

Діалогічне спілкування здійснюється тоді, коли співрозмовники позитивно налаштовані по відношенню одне до одного та сприймають себе в якості рівноправних партнерів. Під час діалогічного спілкування кожен співбесідник сприймає іншого як особу, що має право на свою власну думку, хоча і не означає повного узгодження між партнерами по спілкуванню. Зміст діалогу включає в себе проблеми й невирішені питання. У той же час діалог дозволяє вирішувати проблеми спільними зусиллями тих, хто спілкується. У нашому випадку це вчитель та учні. Це спілкування по суті.

За даними наукових досліджень М. М. Бахтіна, О. О. Бодальова, А. Б. Добровича, особливого значення діалогічне спілкування набуває у педагогіці та психології при всіх процесах навчання та виховання.

Діалогічне спілкування завжди особистісно орієнтоване на співбесідника й персоніфіковане, тобто воно ведеться співучасниками від свого власного імені. При цьому істинні почуття й бажання суб'єктів є відкритими. Партнери по спілкуванню налаштовані на актуальний стан обох учасників процесу в актуальний момент часу. Цілком зрозуміло, що таке спілкування дозволяє досягти глибокого взаєморозуміння, саморозкриття та самореалізації. Тому досить часто визначається як гуманістичне. Діалогічне спілкування виключає ігри, пози, штучну поведінку та сприяє розвитку довіри до людей одне до одного й самого себе.

У контексті нашого дослідження ми припустили, що саме вчителі початкових класів з діалогічною комунікативною спрямованістю у своїй професійній діяльності реалізують виконувані ними соціальні та професійні ролі свідомо, цілеспрямовано, комплексно, демонструючи при цьому: готовність взаємодіяти з усіма учнями свого класу, їхніми батьками, колегами; високий рівень емпатії та рефлексії; гуманістичну спрямованість спілкування. Рольова структура особистості такого вчителя представлена об'єднанням його рольового переліку у три групи міжособистісних взаємин у такій послідовності: «психолог», «педагог», «соціал».

З метою з'ясування цих питань, нами було використано методiku С. Л. Братченка «Спрямованість особистості в спілкуванні» («СОС»), адаптовану в умовах педагогічної діяльності Т. Б. Хомуленко [5].

Методика «СОС» належить до проєктивних, в її основі – метод незакінчених речень. З її допомогою можуть вивчатися індивідуальні особливості комунікативної компетентності, етичної самосвідомості, важливі аспекти професійної свідомості представників комунікативно насичених професій (педагогів, керівників тощо). При відповідній модифікації методика «СОС» орієнтована на вивчення комунікативної спрямованості в конкретній сфері, у тому числі й у педагогічній, для аналізу спрямованості в педагогічному спілкуванні.

Теоретичною основою методики «СОС» є концепція діалогу, на базі якої в спеціальному дослідженні було виділено шість основних видів «СОС»: діалогічна комунікативна спрямованість (Д-СОС), авторитарна (АВ-СОС), маніпулятивна (М-СОС), альтероцентристська (АЛ-СОС), конформна (К-СОС), індіферентна (І-СОС). Ці види комунікативної спрямованості характеризуються такими ознаками (вони є одночасно й критеріями для оцінки проективного матеріалу):

- Д-СОС – орієнтація на рівноправне спілкування, засноване на взаємній повазі і довірі;
- АВ-СОС – орієнтація на домінування в спілкуванні, прагнення «придушити» особистість співрозмовника, орієнтація на стереотипне «спілкування-функціонування», комунікативна ригідність;
- М-СОС – орієнтація на використання співрозмовника і всього спілкування у своїх цілях, для одержання різного роду вигоди;
- АЛ-СОС – добровільна «центрація» на співрозмовника, орієнтація на його меті, потреби і т. п. і безкорисливе жертвування своїми інтересами;
- К-СОС – відмовлення від рівноправності в спілкуванні на користь співрозмовника, орієнтація на підпорядкування сили авторитету, спрямованість на наслідування, реактивне спілкування, готовність «підстроїтись» під співрозмовника;
- І-СОС – таке відношення до спілкування, при якому ігнорується воно саме з усіма його проблемами, домінування орієнтації на «суто ділові» питання, «відхід» від спілкування як такого.

На виявлення ступеня виразності у респондента кожного з цих шести видів «СОС» і спрямована методика.

«Стимульний матеріал» методики «СОС» являє собою набір незакінчених пропозицій – стемів. Даний варіант методики містить 30 стемів.

Перед проведенням методики дослідним зачитувалась інструкція:

«Уявіть, будь ласка, що Вам необхідно обговорити з добре знайомою людиною важливу для Вас проблему. Пропоновані незакінчені фрази необхідно завершити таким чином, щоб вони відповідали Вашим уявам про те, як буде відбуватися це спілкування. Намагайтеся відповідати швидко, пам'ятаючи, що немає „гарних“ чи „поганих“ відповідей – важливо, щоб вони відображали Вашу думку. Відповідати потрібно в порядку пред'явлення речень, додавати чи виправляти „відповіді“ після ознайомлення з наступними фразами не можна. Щоб дослідження мало сенс, „відповідати“ потрібно максимально щиро, природно, орієнтуючись не на те, „як треба“, а на те, що найближче самому відповідаючому».

Стеми диктуються в досить швидкому темпі (30–35 секунд на кожну відповідь), «відповіді» записуються респондентами одразу («перше, що приходить в голову»), самі стеми не записуються, але обов'язково фіксується номер пропозиції). Характер, зміст, стиль, розмір і т. д. «відповідей» ніяк не регламентується – у цьому респондент цілком вільний (єдине обмеження – час на кожну «відповідь»). Загальний час на проведення методики «СОС» (разом з інструктажем) – близько 30 хвилин.

Для обробки проективного матеріалу використовується описана вище система категорій (види комунікативної спрямованості). Кожній «відповіді» (частина стемів – № 1, 9, 10, 13, 22, 24, 27, 28, 29 – виконують специфічні функції та в даному контексті обробці не підлягають) на підставі зіставлення з характеристикою видів СОС присвоюється певна категорія – «Д» чи «АВ», чи «М» і т. д. у випадку неможливості однозначно інтерпретувати ту чи іншу «відповідь» допускається приписування відразу двох категорій, а в більш неясних випадках категорія не приписується. Крім оцінки «відповідей» по категоріях (якісна оцінка), кожному з них привласнюється також і бали в залежності від ступеня повноти і чіткості виразності у «відповіді» даної спрямованості (кількісна оцінка). Для більш точної

оцінки проективного матеріалу по цьому питанню, важливим критерієм в методиці використаний спеціальний прийом, що одержав назву «інвертований стем». Суть його полягає в тому, що частина стемів має в списку «дзеркальну пару» – тобто та сама комунікативна ситуація представлена в одній схемі з позиції того, хто відповідає, а в іншій – з позиції його уявного співрозмовника, причому, у списку, який диктується респонденту, «парні» стемі розташовані не поруч, а рознесені (наприклад, одну з пар складають стем № 5 «Я очікую від співрозмовника...» і стем № 11 «співрозмовник очікує від мене...»). «Відповіді» на парні стемі оцінюються як ціле шляхом зіставлення обох відповідей між собою, а для додання більшої питомої ваги оцінка пари (у балах) збільшується на три. Кожна «відповідь», таким чином, одержує певну оцінку – категорію і бал. Потім виводиться підсумкова оцінка всього протоколу, для чого додаються бали по кожній категорії окремо (враховуються як оцінки окремих стемів, так і пара).

Експериментом, який розпочався у 2008 році, було охоплено вчителів початкових класів шкіл м. Кривого Рогу Дніпропетровської області.

Розподіл учителів за переважною комунікативною спрямованістю в їхній професійній діяльності представлений на рис. 1.

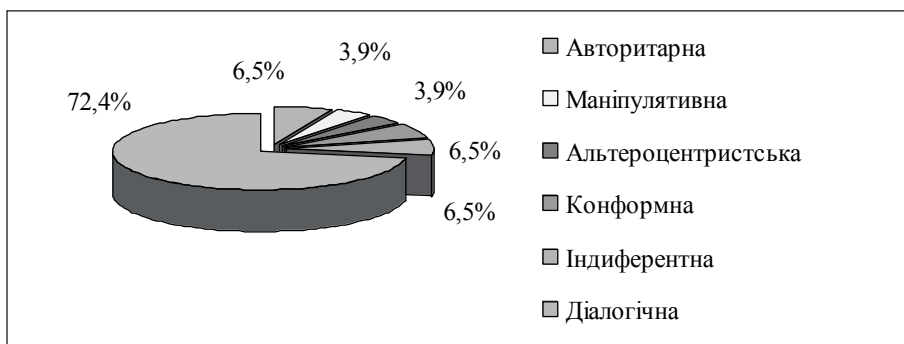


Рис. 1. Розподіл учителів за комунікативною спрямованістю (N = 76)

Як бачимо, у даній виборці переважає діалогічна комунікативна спрямованість (Д-СОС) у спілкуванні особистості вчителя початкових класів. Очевидно, комунікативна спрямованість проявляється у певних особливостях спілкування в ході реалізації на практиці індивідуального «рольового переліку» (списку послідовно виконуваних професійних і соціальних ролей).

В експериментальній частині дослідження ми намагалися орієнтуватися на особистісний розвиток учителя, на становлення його як професіонала шляхом оволодіння ним загальним рольовим репертуаром (шість ролей), відокремлених нами на попередніх етапах дослідження, відпрацьовуючи «рольовий перелік» кожного вчителя початкових класів, оскільки саме він сприяє розвитку.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. У цілому, поняття соціальна роль є широкоживаним під час описування соціальної взаємодії, коли регулярно протягом досить тривалого часу відтворюються певні моделі поведінки. Таким чином, кожна з вищеперелічених ролей розглядається як аспект цілісної поведінки вчителя початкових класів. У той же час, засвоєна ним роль, без сумніву, і, на наше тверде переконання, стає частиною особистісної структури індивіда, а в контексті нашого дослідження, складовою РСОВПК, впливаючи на звички, типові способи поведінки, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, педагогічну майстерність і взагалі на розвиток його особистості як такої. Отже, соціальна роль як соціальна функція людини, що втілюється на рівні

свідомості в експектаціях, нормах, санкціях і реалізується в соціальному досвіді індивіда (у педагогічній діяльності вчителя) виступає основною соціально-психологічною особливістю вчителя початкових класів.

Бібліографічні посилання

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
2. Бодалев А. А. Психология о личности : моногр. / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
3. Кононко О. Розвинена особистість як гарант життєвої компетентності / О. Кононко // Початкова школа. – 2001. – № 3. – С. 10–15.
4. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
5. Хомуленко Т. Б. Основи психосоматики : навч.-метод. посіб. / Т. Б. Хомуленко. – Вінниця : Нова Книга, 2009. – 120 с.

Надійшла до редколегії 24.04.2012 р.

УДК 159.923:82

Т. Ю. Мозгова

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ЕЛІТАРНИХ ДОМАГАНЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ФОРМАЛІЗАЦІЇ

Розглянуто проблему елітарних домагань особистості під психологічним кутом зору, розроблено концептуальну модель елітарних домагань особистості та визначено шляхи їх формалізації.

Ключові слова: життєві домагання, домагання, антиципація, еліта, елітарність, елітарні домагання.

Рассмотрена проблема элитарных притязаний личности с психологической точки зрения, разработана концептуальная модель элитарных притязаний личности и определены пути ее формализации.

Ключевые слова: жизненные притязания, притязания, антиципация, элита, элитарность, элитарные притязания.

In the article the problem of personality's elite claims is regarded from the psychological point of view, the conceptual model of personality's elite claims is developed and the ways of its formalization are researched.

Key words: vital claims, claims, anticipation, elite, eliteness, elite claims.

Питання елітарних домагань особистості в епоху кризових явищ, нестабільності та швидкоплинності життя українського суспільства набуває особливого значення. У цих умовах практично кожна сучасна людини намагається встигнути за течією життя та забезпечити собі й своїй родині благополуччя, гідне існування та процвітання. Рівень домагань людини постає відправним пунктом та орієнтиром в досягненні нею поставлених цілей та в процесі самореалізації. Адже саме за допомогою домагань особистість моделює своє майбутнє, передбачає той рівень досягнень, який є для неї найбільш бажаним та життєво необхідним для повноцінного функціонування в суспільстві.

Актуальним для психологічної науки постає питання вивчення вміння особистості планувати своє майбутнє, прогнозувати результати своєї життєдіяльності.

ті у майбутньому, визначати такі цілі та шляхи їх досягнення, які б забезпечували її успішну самореалізацію згідно з її потенціалом та здібностями.

Елітарні домагання, з одного боку, можна вважати різновидом життєвих домагань особистості, а з іншого – феноменом антиципації майбутнього. При цьому предметом цих домагань є прогнозування особистістю можливості досягнення нею елітарного статусу. У науці існують дослідження елітарності, домагань та антиципації, але вони не перетинаються. Тому нагальною постає питання дослідження природи елітарних домагань особистості та розробки концепції елітарних домагань з перспективою її формалізації та отримання повних емпіричних даних.

Постановка проблеми. Оскільки на теперішній час спроба створення моделі елітарних домагань ще не здійснювалася, для розуміння поняття «елітарних домагань» взагалі й зокрема при побудові їх концептуальної моделі доцільно провести теоретичний аналіз категорій, якими ми будемо оперувати при аналізі цього феномена. Найбільш вірогідними категоріями є теорії домагань, психологічні теорії антиципації та елітології, на засадах яких постає можливим вирішення поставлених задач щодо вивчення та діагностики елітарних домагань.

Метою даної роботи є аналіз феномена домагань, поняття «еліти» й «елітарного» та розробка на основі цього аналізу попередньої концептуальної моделі елітарних домагань особистості.

Взаємозв'язок категорій домагань та поняття «еліти» при розкритті сутності феномена «елітарних домагань». Аналіз досліджень показав, що проблема елітарних домагань ще не розглядалася в психологічній науці, що надає особливої гостроти питанню елітарних домагань особистості. Дослідження сучасних учених присвячено переважно питанню життєвих домагань особистості, мотивації досягнення, психології еліти та елітарності, психології антиципації тощо. Самі ж домагання розглядалися в контексті різних підходів: динамічного, мотивації досягнення успіху, проблем самооцінки та часової перспективи.

Дослідження домагань як психологічного феномена в рамках динамічного підходу було розпочато школою К. Левіна та її представниками Ф. Хоппе [28], Т. Дембо, П. Сіро [25] та іншими, які визначали домагання як прагнення індивіда до такого рівня мети, який відповідав би його здібностям та потенціалу. При цьому успіх реалізації цієї мети багато в чому залежить від адекватної оцінки індивідуумом своїх можливостей.

Проблема життєвих домагань сьогодні активно вивчається такими вченими, як К. О. Абульханова-Славська, [1] Т. М. Березіна, [1] Л. В. Бороздіна [6], Є. І. Головаха [7], Л. М. Долгих [8], Л. А. Лепіхова [11], Т. М. Титаренко [24] та ін. Життєві домагання розглядалися ними переважно як механізм самоздійснення особистості і як механізм прогнозування свого майбутнього. Останнє доводить тісний взаємозв'язок між домаганнями та феноменом антиципації (І. Г. Батраченко [4], Б. Ф. Ломов [12], Л. А. Регуш [21], О. А. Сергієнко [22] та ін.), яка являє собою механізм побудови особистістю свого майбутнього.

Дослідження феномена домагань також активно відбувалося в рамках мотивації досягнення Д. Мак-Клелландом [13], Дж. Аتكінсоном [13], Х. Хекхаузенем [27] та ін., де домагання розглядалися як прагнення особистості досягти у своїй діяльності максимальних досягнень.

Вивчення питання елітарних домагань неможливо без аналізу літератури стосовно феномена еліт, елітарної особистості, лідерства. Значний внесок у розуміння феномена елітарних домагань внесли дослідження вчених, які вивчали проблему еліт в елітській парадигмі у галузі соціології та політології (О. В. Криштановська [10], Ч. Міллс [14], Г. Моска [15], Х. Ортега-і-Гассет [17], В. Парето [18], М. Пірен [19] та ін.), а також й в психології (А. Адлер [2], З. Фрейд [26] та ін.). Сучасні дослідження поняття елітарності продовжив Н. С. Пряжников [20], який

вивчає проблему елітарних орієнтацій, розуміючи під ними потяг людини до найкращого.

Психологічні особливості еліти та елітарності. Для більш глибокого уявлення про феномен «елітарні домагання» слід розуміти суть поняття «елітарний» або «еліта» та психологічну сутність поняття «домагання».

Так, слово «еліта» в перекладі з французького означає «краще», «добірніше», «вибране». Часто цим поняттям характеризують людей, які мають високе суспільне становище, престиж, володіють владою, багатством, визнанням. Ці люди відрізняються особливими якостями та здібностями. Наприклад, у словнику С. І. Ожегова одне із значень слова «еліта» є таке: найкращі представники якої-небудь частини суспільства, групи, а також люди, що відносяться до верхівки певної організації чи групи. У тлумачному словнику української мови одне із значень слова «еліта»: «люди, що вирізняються з-поміж інших своїм суспільним становищем, розумом, здібностями і т. ін.» [16].

Н. А. Косолапов у книзі «Політична психологія» дає таке визначення поняття еліта: «сукупність осіб, що займають позиції лідерства і керівництва в різних галузях і сферах діяльності, що приймають там управлінські рішення і контролюють процес і підсумки їх виконання або завдяки особистим якостям і заслугам здатні прямо впливати на суть, зміст і здійснення соціально значимих процесів у своїй сфері діяльності та за її межами» [9].

До еліти відносять людей, які досягли максимального рівня успіху у своїй діяльності (В. Парето [18]), які користуються в суспільстві найбільшим статусом та престижем (О. Ортега-і-Гассет [17]) і відрізняються низкою достоїнств та лідерських якостей (Дж. Хіглі [3]).

Отже, очевидно, що до синонімів слова «елітарний» можна віднести такі слова, як «найкращий», «найвищий», «відбірний», «найуспішніший», «найвагоміший», «найбагатший», «найвідоміший».

Психологічна сутність домагань особистості. У словнику практичного психолога С. Ю. Головіна слово «домагання» («притязання») має два основні значення. По-перше, це прагнення отримати щось, заявити свої права на щось. По-друге, прагнення добитися визнання чого-небудь за відсутності підстав на це. У тлумачному словнику української мови «домагатися» означає «наполегливо добиватися певної мети, певного статусу, результату» [23].

Домагання – прагнення особистості до поставленої мети, реалізація якої залежить від наявного потенціалу та здібностей (Ф. Хоппе [28]). Життєві домагання – це механізм прогнозування людиною свого майбутнього за допомогою постановки нею цілей та життєвих завдань, реалізація яких забезпечує ефективне самоздійснення та самореалізацію особистості (К. О. Абульханова-Славська [1], Л. А. Лепіхова [11], Т. М. Титаренко [24]).

Отже, можна підсумувати, що елітарні домагання – це прагнення особистості до такого рівня мети, реалізація якої б дозволила їй досягти «найкращого», «найвищого», «найвагомішого» рівня в певній діяльності, групі чи суспільстві взагалі. При цьому тільки досягнення цього найвищого, тобто елітарного рівня, здатне дарувати людині відчуття своєї успішності та самореалізованості. Предметом елітарних домагань виступає досягнення найвищого суспільного, фінансового чи творчого статусу, належність до еліти світового, національного, регіонального чи галузевого рівня.

Домагання як психологічний феномен тісно співвідносяться з потенціалом особистості. Адже індивід ставить перед собою такі цілі та завдання, які б відповідали його здібностям, можливостям та потенціалу. Індивід співставляє свої здібності з можливостями досягнення ним поставлених цілей (Л. А. Лепіхова [11]). Домагання – це так би мовити самооцінка особистістю своїх бажань, потреб, зді-

бностей та формулювання на основі цього своїх очікувань та прагнень (Т. М. Титаренко [24]). Мова йде, звичайно, про адекватну самооцінку своїх потенцій. У разі їх неадекватності значно гальмується розвиток та самореалізація особистості.

Так постає ще одне важливе питання – питання діапазону градації рівня домагань. Якими конструктами слід користуватися для оцінки рівня домагань. У психологічній науці існують різні системи цієї градації. Наприклад, рівень домагань може бути реалістичним, високим, завищеним або заниженим (Т. Дембо [25]), він може бути високим, середнім та низьким (Ф. Хоппе [28]). Спроба визначення цього діапазону й було здійснено у даному дослідженні.

Методи вирішення проблеми. У дослідженні брали участь 88 осіб. Вибірка складалася із студентів Дніпропетровського національного університету віком від 20 до 22 років. Такий вибір було зумовлено тим, що представники цієї вікової групи знаходять на етапі формування своїх життєвих домагань та планування свого майбутнього.

Для вирішення задачі побудови концептуальної моделі елітарних домагань особистості було застосовано методи теоретичного (аналіз, систематизація, класифікація, концептуальне моделювання) та емпіричного (анкетування, інтерв'ювання) дослідження.

У ході дослідження респондентам була запропонована авторська методика дослідження елітарних домагань у контексті запропонованої концептуальної моделі, де вони повинні були визначити суб'єктивну ймовірність та значущість певних досягнень у сфері політики, фінансів та третій сфері, яку досліджувані самі обирали згідно зі своїми власними бажаннями щодо самореалізації в житті (творчість, наука, професія, родина тощо). Після цього етапу було проведено інтерв'ю з учасниками з метою уточнення особливостей цілепокладання та прогнозування свого майбутнього.

Результати дослідження. При розробці концептуальної моделі елітарних домагань особистості було виокремлено три істотні параметри елітарних домагань:

- рівень домагань, який може стосуватися як життя в цілому, так і певних його сфер;
- ймовірнісний параметр, який включає самооцінку особистістю своїх можливостей щодо досягнення певного рівня успіху;
- ціннісний (аксіологічний) параметр, який характеризує ступінь значущості для особистості досягнення нею певного рівня досягнень.

Дана модель має п'ятиконцептний вигляд для кожного параметра. Так, ймовірнісний параметр має такі конструкти: неможливість досягнення; низька ймовірність; середня ймовірність; висока ймовірність; обов'язковість досягнення.

Шкала значущості визначалась такою градацією: відсутність значення; низька значущість; середня значущість; висока значущість; надвисока значущість.

Ймовірність і значущість досягнень визначається для кожного з п'яти рівнів: 1) відсутність досягнень; 2) низький рівень досягнень; 3) середній рівень досягнень; 4) високий рівень досягнень; 5) елітарний рівень досягнень.

Таким чином, у даній концептуальній моделі вперше виокремлюються два нові конструкти – нульовий та елітарний рівень досягнень. Крім того вперше диференціюється рівень значущості цих досягнень.

Виділені конструкти надали можливість спробувати знайти шляхи формалізації запропонованої моделі елітарних домагань, що й було реалізовано в ході емпіричного дослідження.

При інтерпретації отриманих даних та створення класифікації елітарних домагань ми виходили з припущення, що наявність у людини елітарних домагань ще не забезпечує високу ймовірність досягнення та високу значущість реалізації цих домагань. Адже кожна окрема людина може прагнути потрапити до еліти, досягнути

найвищих результатів у певній діяльності чи в житті взагалі, але при цьому може оцінювати свої можливості досить низько. Або людина, наприклад, народжена в заможній родині чи наділена видатними здібностями, маючи всі шанси потрапити до вищої верстви суспільства, може не вбачати в цьому смисл свого життя. Так як й маючи елітарний рівень домагань та високу самооцінку своїх можливостей щодо попадання до еліти, людина може бути зовсім не зацікавлена в досягненні цього статусу. Тобто елітарними можна назвати ті домагання, що мають як мінімум середній рівень ймовірності та значущості досягнення елітарного рівня.

Так, по принципу домінуючого типу ймовірності та значущості досягнень було визначено двадцять п'ять типів елітарних домагань: дев'ять типів високих елітарних домагань, чотири типи низьких елітарних домагань та дванадцять – середніх, шість з яких є високовірогідними та малоцінними елітарними домаганнями, а інші шість – маловірогідні та високозначимі.

Так, наприклад, надзвичайно висока ймовірність елітарності може комбінуватися з її середньою, високою або надзвичайно високою значущістю, що становить собою три типи високих елітарних домагань. Середня ймовірність елітарності може поєднуватися з її середньою, високою або надзвичайно високою значущістю досягнення елітарного статусу. Це ще три типи високих елітарних домагань, але у випадку комбінації середньої ймовірності з низькою значущістю або взагалі її відсутністю ми маємо справу з середніми елітарними домаганнями і так далі.

Таким чином, було визначено комбінації типів елітарних домагань, подані в табл. 1.

Отримані дані характеризують великий сумарний відсоток у даної групи досліджуваних високого рівня елітарних домагань – понад половини всієї вибірки. Високий рівень елітарних домагань становить 83 %, середній – 11 %, низький – 6 %. При цьому найнижчий відсоток високих елітарних домагань спостерігається у сфері політики (73,9 %), у сфері фінансів він дещо вищий (85,2 %), а у третій сфері – найвищий (89,8 %). З виділених дев'яти типів елітарних домагань у сфері політики домінує дев'ятий тип, який характеризується середньою ймовірністю та середньою значущістю елітарності. У сфері фінансів переважає п'ятий тип елітарних домагань (висока ймовірність та висока значущість елітарності), а в третій сфері – перший тип з надзвичайно високою ймовірністю та значущістю досягнення елітарного рівня.

Інтерпретація результатів дослідження. Видно, що, прогнозуючи своє майбутнє, представники сучасної молоді більш упевнені в досягненні ними найвищих результатів у сфері фінансів та в третій сфері, ніж у політиці. Досягнення ж у сфері політики мають для них посереднє значення, тоді як досягнення у сфері фінансів та в третій сфері для них важливі та цінні. У ході бесід, які проводилися після проведення експерименту з метою виявлення особливостей тактики виборів, вияснилося, що, перш за все, досліджувані бажають реалізуватися в найважливіших для себе сферах життя (у творчості, науці, родині, професії), а для того, щоб забезпечити собі цю самореалізацію та гідне існування, вони вважають необхідним мати високий фінансовий статус. Що стосується політики, то низька самооцінка своїх можливостей щодо потрапляння до політичної еліти зумовлена слабкою вірою молоді у можливість чесного та незалежного входження до неї.

Крім класифікації елітарних домагань за домінуючим типом ймовірності і значущості досягнень, була зроблена спроба розробити класифікацію елітарних домагань у контексті ймовірнісного та аксіологічного (ціннісного) профілю елітарних домагань. Тут аналізувалися максимальні рівні ймовірності та значущості досягнення саме елітарного рівня.

Ймовірнісний профіль складається з п'яти типів: абсолютно невпевнений тип (неможливість елітарності); невпевнений тип (маловірогідна елітарність);

Таблиця 1

Класифікація елітарних домагань

Високі елітарні домагання		
1 В-тип	Надзвичайно висока ймовірність елітарності	Надзвичайно висока значущість елітарності
2 В-тип	Надзвичайно висока ймовірність елітарності	Висока значущість елітарності
3 В-тип	Надзвичайно висока ймовірність елітарності	Середня значущість елітарності
4 В-тип	Висока ймовірність елітарності	Надзвичайно висока значущість елітарності
5 В-тип	Висока ймовірність елітарності	Висока значущість елітарності
6 В-тип	Висока ймовірність елітарності	Середня значущість елітарності
7 В-тип	Середня ймовірність елітарності	Надзвичайно висока значущість елітарності
8 В-тип	Середня ймовірність елітарності	Висока значущість елітарності
9 В-тип	Середня ймовірність елітарності	Середня значущість елітарності
Середні елітарні домагання		
1 С-тип	Надзвичайно висока ймовірність елітарності	Низька значущість елітарності
2 С-тип	Надзвичайно висока ймовірність елітарності	Відсутність значущості елітарності
3 С-тип	Висока ймовірність елітарності	Низька значущість елітарності
4 С-тип	Висока ймовірність елітарності	Відсутність значущості елітарності
5 С-тип	Середня ймовірність елітарності	Низька значущість елітарності
6 С-тип	Середня ймовірність елітарності	Відсутність значущості елітарності
7 С-тип	Низька ймовірність елітарності	Надзвичайно висока значущість елітарності
8 С-тип	Низька ймовірність елітарності	Висока значущість елітарності
9 С-тип	Низька ймовірність елітарності	Середня значущість елітарності
10 С-тип	Неможливість елітарності	Надзвичайно висока значущість елітарності
11 С-тип	Неможливість елітарності	Висока значущість елітарності
12 С-тип	Неможливість елітарності	Середня значущість елітарності
Низькі елітарні домагання		
1 Н-тип	Низька ймовірність елітарності	Низька значущість елітарності
2 Н-тип	Низька ймовірність елітарності	Відсутність значущості елітарності
3 Н-тип	Неможливість елітарності	Низька значущість елітарності
4 Н-тип	Неможливість елітарності	Відсутність значущості елітарності

впевнений тип (середньовірогідна елітарність); високовпевнений тип (високовірогідна елітарність); надзвичайно впевнений тип (обов'язкова елітарність).

Аксіологічний профіль має такі параметри: абсолютно незацікавлений тип (відсутність цінності елітарності); малозацікавлений тип (низька цінність елітарності); середньозацікавлений тип (середня цінність елітарності); дуже зацікавлений тип (висока цінність елітарності); надзвичайно зацікавлений тип (надзвичайно висока цінність елітарності).

За результатами аналізу кожного профілю було отримано середні показники ймовірнісного та ціннісного профілів. Так, серед досліджуваної вибірки у сфері політики переважає невпевнений тип, представники якого вважають можливість досягнення елітарного рівня маловірогідною. У сфері фінансів та в третій сфері

переважає впевнений тип, тобто досліджувані впевнені в можливості досягнення ними елітарного рівня в цих сферах.

Ціннісна складова елітарних домагань вища за ймовірнісну, адже й у сфері політики, й у сфері фінансів та третій сфері рівень значущості досягнень дещо вищий за рівень ймовірності. Так, досягнення у сфері політики для досліджуваних мають середнє значення, а у сфері фінансів та третій сфері – високе.

При цьому, усереднені показники для кожного типу в контексті ймовірнісного та ціннісного профілів дозволили створити усереднені графіки цих профілів. Отже можна зробити висновок, що профілі високовпевненого та надзвичайно впевненого типів є оптимістичніші, тобто показники ймовірності досягнення зростають з кожним наступним рівнем досягнень (від низького до елітарного рівня). Більш песимістична картина спостерігається для абсолютно невпевненого, маловпевненого та середньовпевненого типів, оскільки ймовірність досягнення зі зростання рівня досягнень або знижується, або залишається на тому ж самому рівні. Ці закономірності спостерігаються і в рамках ціннісної складової елітарних домагань.

Висновки. У даній статті було зроблено спробу дослідити психологічну природу феномена елітарних домагань особистості, розробити концептуальну модель та виявити шляхи її формалізації. У результаті можна зробити такі висновки.

Елітарні домагання особистості являють собою феномен антиципації майбутнього, є різновидом життєвих домагань особистості та відображають прагнення індивіда щодо досягнення найвищих, найкращих, найвагоміших результатів у житті чи у певній діяльності.

Елітарні домагання являють собою похідну від трьох складових: рівня домагань, ймовірності досягнень та їх значущості.

Було виявлено два можливі шляхи формалізації концептуальної моделі елітарних домагань. По-перше, елітарні домагання було класифіковано по принципу домінуючого типу ймовірності та значущості досягнень. У результаті було визначено двадцять п'ять типів елітарних домагань: дев'ять типів високих елітарних домагань, чотири типи низьких елітарних домагань та дванадцять – середніх. По-друге, було розроблено класифікацію елітарних домагань у контексті ймовірнісного та аксіологічного (ціннісного) профілю елітарних домагань, де аналізувалися максимальні рівні ймовірності та значущості досягнення саме елітарного рівня. Виокремлено такі типи: абсолютно невпевнений, невпевнений, впевнений, високовпевнений, надзвичайно впевнений типи, а також абсолютно незацікавлений, малозацікавлений, середньозацікавлений, дуже зацікавлений та надзвичайно зацікавлений типи.

У ході експериментального дослідження елітарних домагань виявлено, що у представників сучасної молоді превалює високий рівень елітарних домагань. При цьому відсоток високих елітарних домагань у сфері творчості (науці, освіті тощо) й фінансів дещо вищий за той, що спостерігається у сфері політики.

Досліджувані більш упевнені в можливості досягнення ними елітарного рівня у сфері фінансів та творчості, ніж у сфері політики. Потрапляння до фінансової та творчої еліти також є для них й більш бажаним та жаданим майбутнім, ніж потрапляння до політичної еліти.

Подальші дослідження елітарних домагань особистості в рамках даної концептуальної моделі та її подальше вдосконалення є достатньо перспективним напрямом дослідження. При цьому відкривається широкий діапазон для різноманітних досліджень у контексті даної тематики. Можливість дослідження взаємозв'язку наявності того чи іншого типу елітарних домагань із низкою характеристик та особливостей індивіда (самооцінка, рівень інтелекту, комунікативні навички, особливості волі тощо) дозволить вдосконалити процес самореалізації особистості, процес планування її життєвого шляху та досягнення найвищих результатів у своїй життєдіяльності.

Бібліографічні посилання

1. **Абульханова-Славская К. А.** Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. – СПб., 2001. – 304 с.
2. **Адлер А.** Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 106 с.
3. **Ашин Г. К.** Элитология / Г. К. Ашин. – М. : МГИМО – Университет, 2005. – 544 с.
4. **Батраченко І. Г.** Психологія антиципації : моногр. / І. Г. Батраченко. – Д. : Вид-во ДНУ, 2009. – 264 с.
5. **Батурин Н. А.** Уровень притязаний как метод исследования личности / Н. А. Батурин, Н. А. Курганский // Диагностика психических состояний в норме и патологии. – Л. : Медицина, 1980. – С. 140–148.
6. **Бороздина Л. В.** Исследования уровня притязаний / Л. В. Бороздина. – М. : Психология, 2000. – 341с.
7. **Головаха Е. И.** Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наук. думка, 1988. – 144 с.
8. **Долгих Л.** Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації / Л. Долгих // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 64–71.
9. **Косолапов Н. А.** Психология политической деятельности / Н. А. Косолапов. – М. : МГИМО, 2002. – 113 с.
10. **Крыштановская О. В.** Элита и возраст: путь вверх / О. В. Крыштановская, Ю. В. Хуторянский // Социологические исследования. – 2002. – № 4. – С. 49–60.
11. **Лепіхова Л. А.** Механізми життєвих домагань у системі цілеутворення особистості / Л. А. Лепіхова // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – К., 2005. – Вип. 10 (213). – С. 105.
12. **Ломов Б. Ф.** Память и антиципация: исследования памяти / Б. Ф. Ломов ; под ред. Н. Корж. – М. : Наука, 1990. – С. 45–53.
13. **Мерлин В. С.** Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Пермь : Изд-во Перм. гос. пед. ин-та, 1971. – 120 с.
14. **Миллс Р.** Властвующая элита / Р. Миллс. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1959. – 336 с.
15. **Моска Г.** Правящий класс / Г. Моска // Социологические исследования. – 1994. – № 10. – С. 176–187.
16. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1992. – 944 с.
17. **Ортега-и-Гассет Х.** Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет // Вопросы философии. – 1989. – № 3–4.
18. **Парето О. В.** Трактат общей социологии / О. В. Парето. – Женева, 1964.
19. **Пірен М.** Проблеми формування сучасної української еліти / М. Пірен // Соціальна психологія. – 2004. – № 2 (4). – С. 38–48.
20. **Пряжников Н. С.** Психология элитарности / Н. С. Пряжников. – Воронеж : МОДЭК, 2000. – 512 с.
21. **Регуш Л. А.** Развитие способностей прогнозирования в познавательной деятельности : учеб. пособие / Л. А. Регуш. – Л. : ЛГПИ, 1983. – 83 с.
22. **Сергиенко Е. А.** Антиципация в раннем онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко. – М. : Наука, 1992. – 142 с.
23. **Словарь психолога-практика** / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Харвест, 2005. – 976 с.
24. **Титаренко Т. М.** Домагання особистості в контексті ефективного життєздійснення // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – К., 2007. – Вип. 18 (21). – С. 3–12.
25. **Уровень притязаний** / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, П. Сиро // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М., 1982. – 288 с.
26. **Фрейд З.** Психология масс и анализ Я / З. Фрейд. – М. : АСТ, 2005. – 188 с.
27. **Хекхаузен Х.** Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
28. **Норре F.** Erfolg und Misserfolg // Psychol. Forsch. – 1930. – Bd. 14. – P. 16.

Надійшла до редколегії 10.04.2012 р.

УДК 159.923

Е. Л. Носенко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФОРМА ПРОЯВУ ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ – РЕФЛЕКСИВНОЇ СВІДОМОСТІ

Розглянуто підходи до вирішення завдання наповнення змістом нового поняття, пов'язаного з визначенням «основи особистості», – категорії можливого. На прикладі аналізу результатів концептуалізації феномена емоційного інтелекту продемонстровано продуктивність розгляду рівня сформованості рефлексивної свідомості як важливої складової особистісного потенціалу.

Ключові слова: емоційний інтелект, рефлексивна свідомість, особистісний потенціал, категорія можливого.

Рассмотрены подходы к решению задачи наполнения смыслом нового понятия, связанного с определением «основы личности», – категории возможного. На примере анализа результатов концептуализации феномена эмоционального интеллекта продемонстрирована продуктивность рассмотрения уровня сформированности рефлексивного сознания как важной составляющей личностного потенциала.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, рефлексивное сознание, личностный потенциал, категория возможного.

The paper presents the description of the approaches to defining the meaning of a new concept, revealing the “essence of the personality”, – the category of the possible. With reference to the conceptualization of the phenomenon of emotional intelligence the significance of interpreting the level of reflexive consciousness as an important component of the personality potential is demonstrated.

Key words: emotional intelligence, reflexive consciousness, personality potential, the category of the possible.

Вступ. Структурний підхід до дослідження особистості, у межах якого була здійснена спроба надати відповідь на риторичне запитання одного із засновників цього підходу Г. Олпорта «Яким повинно бути психологічне життєописання людини?» [8], являє собою так званий «перший погляд», як його назвав Х. Хекхаузен [11, с. 18], на визначення чинників розбіжностей у поведінці людини в процесі життєдіяльності, які пов'язують з її темпераментом, характером та стійкими особистісними диспозиціями. «Другий погляд» на особливості поведінки людини відбиває її варіативність, пов'язану з розбіжностями у адаптивності до ситуаційних впливів [11, с. 27–28]. «Третій погляд» на чинники відмінностей у поведінці людини, який відбиває взаємодію особистості із ситуацією, поки ще залишається одним з провідних принципів досліджень особистості. Його доповнення принципом «триадного реципрокного детермінізму» в межах соціально-когнітивної теорії особистості А. Бандури, хоча і висвітлює роль індивідуального досвіду людини у вірогідності досягнення нею різних рівнів суб'єктної ефективності, але сутність детерміністського підходу до вивчення психічних явищ у цілому не змінило [8]. Проте останнім часом, як підкреслюють автори новітньої монографії з проблем особистісного потенціалу [4, с. 12–41], розпочався етап розробки нової персонології, у межах якої зовнішню ситуацію у контексті визначення чинників змін у поведінці запропоновано розглядати як простір «не стимулів, а можливостей» [11, с. 32].

Саме з уведенням у лексикон психології особистості *категорії можливого* як ключової категорії для дослідження особистісного потенціалу сучасні дослід-

ники пов'язують вихід психології особистості на новий рівень розуміння відмінностей у формах прояву активності людини і появу «другої» психології. На відміну від «першої», традиційної психології, що концентрувалась на вивченні особистості з акцентом на детермінованість її поведінки стійкими особистісними властивостями і змінними ситуаційними факторами, «друга» психологія досліджує особистість з акцентом на дію рефлексивної свідомості, що, на думку автора сучасної еволюційної концепції особистості М. Чиксентміхайі, звільнює людину від домінування генетичної програми і надає їй «додатковий ступінь свободи» [16, р. 9].

Постановка проблеми. Поява у науковому обігу досліджень у галузі психології особистості *категорії можливого* [4] відкриває нові перспективи для інтерпретації сутності різних форм прояву так званої «подвійної психічної реальності», однією з яких можна, на наш погляд, вважати і феномен *емоційного інтелекту* (EI), що досліджується в психології упродовж останніх двадцяти років, але й досі не має, як правомірно стверджують автори останньої монографії з проблеми [23], адекватної концептуалізації.

Провідною детермінантою «подвійності» форм прояву психічної реальності є існування в людини рефлексивної свідомості [6]. Включення свідомості у схему аналізу особливостей емоційно-оцінювального ставлення людини до подій її життя, що супроводжує функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності, дозволяє запропонувати нову концептуалізацію EI. Ця концептуалізація спирається на філософське тлумачення змісту категорії можливого, найбільш повно, за оцінкою Д. О. Леонтьєва [4], розкриті М. Епштейном [12]. Згідно з його інтерпретацією, «на відміну від «необхідного» як такого, що не може не бути» [12, с. 290], «можливе» – це те, що може бути, хоча й не зобов'язано бути» [12, с. 291]. Емоційно-оцінювальне ставлення людини до оточуючого її світу, до себе як суб'єкта життєдіяльності, до інших як партнерів по спілкуванню і взаємодії відноситься до психічних феноменів, яких «не може не бути», бо емоції є універсальним механізмом (як для людини, так і для тварини) суб'єктивного оцінювання зовнішніх впливів, забезпечення самозбереження й виживання у світі.

Разом з цим, як психологічно проникливо стверджував ще 2300 років тому Аристотель, емоції можуть переживатися людиною як надмірно інтенсивно, так і занадто невиразно, що в обох випадках не добре, проте відчуті і проявити емоцію у відповідний час і відповідному місці, по відношенню до об'єктів та людей, які на це заслуговують, керуючись при цьому гідними мотивами і виражаючи емоцію стримано і в найкращий спосіб, – це є ознака доброчинності. Автор передмови до останньої монографії з проблем емоційного інтелекту, за якою ми цитуємо у вільному перекладі на українську мову це спостереження Аристотеля, Дж. Аверилл [23] додав до висловлювання видатного філософа, що його можна вважати цілком адекватним визначенням змісту емоційного інтелекту. Це визначення, на наш погляд, адекватно розкриває сутність EI як однієї з форм прояву «подвійної» психічної реальності. Важливість емоційно-розумної поведінки людини важко переоцінити, бо, як правомірно висловився з приводу можливих емоційних реакцій деяких людей сучасний російський дослідник В. П. Зінченко, «...не так вже й мало людей думають, точніше приймають рішення за механізмом умовних рефлексів» [2, с. 146], тобто не спираючись на рефлексивну свідомість. Остання ж, за даними сучасних дослідників, являє собою бар'єр між «детермінуючими силами і людськими подіями» [16, р. 9]. З її допомогою людина може розробляти плани, відкладати дію, вигадувати те, чого немає.

Поведінка, опосередкована рефлексивною свідомістю, реалізується у вигляді таких особистісних феноменів, як цілі, цінності, настанови, стратегії. Інші форми прояву рефлексивної свідомості ще повністю не ідентифіковані, як і остаточно

не оцінена їх значущість для особистості, адже деякі з подібних феноменів характеризуються амбівалентністю.

Стан дослідження форм прояву рефлексивної свідомості. Як підкреслює Д. О. Леонтьєв в останній монографії з проблем особистісного потенціалу [4], проблему рефлексії як проблему онтологічну і гносеологічну вперше обґрунтував С. Л. Рубінштейн. Він розглядав рефлексію як властивість особистості, що відіграє важливу роль у самодетермінації і саморегуляції життєдіяльності людини [10].

В останній час у психології все більше помітні підходи, у яких поняття рефлексії і саморегуляції розглядаються як щільно пов'язані між собою, що відбиває філософське розуміння рефлексії як специфічного людського способу ставлення до світу, яке піднімає життєдіяльність людини на якісно новий рівень [4, с. 364]. Рефлексивність у контексті особистісного потенціалу розглядається як індивідуальна властивість, яка може бути кваліфікована і діагностована.

Рефлексія діяльності суб'єкта підрозділяється на ситуативну, ретроспективну, перспективну і включає рефлексію як власного внутрішнього світу, так і світу інших людей, що передбачає вміння розуміти причини поведінки інших людей, ставити себе на їхнє місце, передбачати реакцію оточуючих на свої дії, виявляти турботу про почуття інших людей.

Як різновид рефлексивності сучасний дослідник М. Снайдер [22] розглядає *самомоніторинг* поведінки, точніше деякі його аспекти. У зміст цього поняття автор вкладає не тільки *спроможність* суб'єкта, а і його *прагнення* відслідковувати шляхом самоспостереження і самоконтроля власну експресивну поведінку і самопрезентацію у соціальних ситуаціях. Самомоніторинг, таким чином, можна розглядати як тенденцію і здібність здійснювати саморефлексію у комунікативних ситуаціях. Як встановлено [3], самомоніторинг значуще корелює з варіативністю поведінки у різних контекстах і ситуаціях.

Ще більш цікавий напрям досліджень рефлексивності, пов'язаний з підтвердженням позитивного впливу рефлексивних процесів на саморегуляцію, представлений дослідженнями феномена «mindfulness» [14], який трактують як «усвідомлену присутність» або зосередженість уваги на подіях теперішнього часу. Цей феномен характеризує ясну свідомість. Найважливіші дослідження, пов'язані з цією формою рефлексивної свідомості, спираються на теорію самодетермінації, у якій він отримав «нове життя» [15]. Ясність усвідомлення ситуації і високий рівень уваги, пов'язаний з феноменом «усвідомленої присутності», зумовлюють отримання людиною необхідної інформації і відчуттів, необхідних для здорової саморегуляції, яка виявляється тим успішнішою, чим краще індивід володіє інформацією про події, що відбуваються навколо нього.

Провідні дослідники феномена [14; 15] довели, що позитивні наслідкові результати «усвідомленої присутності», тобто високого рівня уважливості до подій, що відбуваються навколо людини, проявляються у вигляді високого рівня суб'єктивного благополуччя. Виявився також позитивний зв'язок цього феномена з відкритістю досвіду, ясністю переживань емоцій, з увагою до почуттів, з потребою у пізнанні, із задоволенням життям, автономністю. Те, що встановлено негативний зв'язок феномена з нейротизмом, тривожністю, депресією, ворожістю, підкреслює важливість цієї форми рефлексивної свідомості як складової особистісного потенціалу.

У зв'язку з цими даними нещодавно введено поняття так званої *саногенної рефлексії*, що відбиває її роль для збереження здоров'я [17].

Поряд з цим деякі форми рефлексивної свідомості вважаються амбівалентними. Наприклад, румінація – нав'язливі переживання з приводу негативних подій минулого – справляє негативний вплив на благополуччя людини [20].

Д. О. Леонтьєв відмічає [5], що негативні переживання, які породжують

тривогу, справляють більш негативний вплив на людину, коли суб'єкт починає відчувати так звану «вторинну» тривогу, тобто тривогу з приводу того, як позбавитись тривоги.

Огляд новітніх досліджень з проблеми [9] дає підстави вважати, що рефлексивна свідомість лежить в основі й феномена відповідальності як однієї з форм прояву «подвійної психічної реальності», що відбиває ставлення людини до мотивів її діяльності, до цінностей та цілей.

У зв'язку з поширенням останнім часом досліджень у галузі позитивної психології набуває актуальності вивчення можливостей свідомої регуляції позитивних психологічних процесів. Останні є значно більш плінними, ніж негативні переживання, і потребують більших зусиль для збереження їх наслідків.

Мета даної статті полягає у теоретичному обґрунтуванні і висвітленні результатів емпіричної перевірки гіпотези щодо можливості тлумачення *емоційного інтелекту* не тільки і не стільки як системи специфічних здібностей та стійких особистісних диспозицій, що забезпечують регуляцію емоцій в процесі життєдіяльності, а, у першу чергу, як «надбудови» над первинними емоційними спонуканнями, тобто як форму прояву рефлексивної свідомості.

Запропонований підхід логічно впливає, на наш погляд, із стисло розглянутих вище положень відносно змісту нових понять, пов'язаних з дослідженнями у галузі психології особистості, як: «категорія можливого», «подвійна психічна реальність», «рефлексивна свідомість», «усвідомлена присутність» (*mindfulness*), «самомоніторинг експресивної поведінки», «особистісний потенціал».

В існуючих публікаціях з проблеми ЕІ зміст феномена тлумачиться більш вузько, найчастіше як відносно незалежної від загального інтелекту системи метакогнітивних *здібностей*, у якій виокремлюють ієрархічно-організовані компоненти сприйняття, розуміння і регуляції емоцій, почуттів й емоційних станів, – як власних, так і інших суб'єктів, – задля успішного управління ними у різних видах діяльності [18; 19]. Серед диспозиційних детермінант ЕІ виокремлюють: позитивні ознаки п'яти глобальних *рис особистості* (*диспозиційна* модель ЕІ [21]); а також певні особистісні новоутворення, так звані «специфічні адаптації» [13], що формуються в процесі набуття людиною емоційної *компетентності* і розглядаються як «особистісні досягнення» (*модель компетентностей* [1]; *змішана* модель [13]). Існуючі підходи до вимірювання ЕІ не мають чітких психологічних критеріїв оцінювання *рівнів* його розвитку.

Отже, ЕІ розглядається у межах перших трьох поглядів на пояснення закономірних відмінностей у функціонуванні людини як суб'єкта життєдіяльності, що були згадані на початку статті, тобто як інтегральна властивість індивідуальності, детермінована здібностями, диспозиціями та компетентностями людини. Разом з тим, як відмічалось із посиланням на спостереження Аристотеля, ЕІ можна визначити не тільки за допомогою здатностей, здібностей та стійких диспозицій людини, а й за допомогою настанов, мотивів, системи ставлень до оточуючого світу, до себе, до інших. Останні феномени співвідносяться з рефлексивною свідомістю людини, що зумовило появу запропонованого нами перекладу поняття емоційний *інтелект* як емоційна *розумність* [7].

Проведені під науковим керівництвом автора статті емпіричні дослідження (зокрема аспірантами Н. В. Ковригою, А. Г. Четверик-Бурчак) дозволили запропонувати ієрархічну структуру оцінювання рівнів сформованості емоційного інтелекту і визначити форми відображення внутрішніх детермінант ЕІ у свідомості людини.

Інтегрованим відображенням внутрішніх детермінант ЕІ у свідомості людини можна вважати *почуття психологічного благополуччя*, у формі якого фіксується позитивне ставлення індивідуума до себе як суб'єкта життєдіяльності. Крім

цього формою внутрішньої оцінки ставлення індивідуума до оточуючого світу, себе як суб'єкта діяльності і спілкування є також самооцінка, яку можна вважати диференційованою формою відображення внутрішньоособистісних факторів емоційного інтелекту [7]. Ще однією формою відображення у свідомості людини рівня розвитку емоційного інтелекту можна розглядати *вибір долаючих стратегій поведінки* в критичних ситуаціях життєдіяльності і спілкування, адже домінування тих чи інших стратегій психологічного подолання відбиває відповідні аспекти внутрішнього суб'єктивного світу особистості.

Зовнішні аспекти прояву ЕІ теж мають рівневу структуру: їх внутрішнім компонентом можна вважати характер *мотивації діяльності* (внутрішня або зовнішня), характер *контролю* (інтернальний, екстернальний), характер *вибору актів поведінки*: з широкого кола можливостей, не диференційованих суб'єктом; з можливостей, визнаних придатними для себе. Зазначені аспекти відбивають *феноменологічний рівень* зовнішнього або внутрішній компонент зовнішнього. Рівні сформованості ЕІ, виокремлені на кількох вибірках досліджуваних методом кластерного аналізу, можна описати у такий спосіб (табл. 1).

Найнижчому рівню сформованості емоційного інтелекту відповідає здійснення емоційного реагування по механізму умовного рефлексу (реактивна дія); ініціювання активності на сенсорно-перцептивному рівні; здійснення активності з переважанням зовнішніх компонентів над внутрішніми, на низькому рівні її усвідомлення, при низькому виявленні самоконтролю, з високою ситуативною зумовленістю.

Середньому рівню сформованості емоційного інтелекту відповідає здійснення зовнішньої активності (діяльності, спілкування) доволіно, на підставі уявлень (мислення), із застосуванням певних вольових зусиль, що відповідним чином відбиватиметься у свідомості на рівні емоційних переживань; переважання внутрішнього над зовнішнім; високий рівень виявлення самоконтролю; поєднання у долаючій поведінці стратегії концентрації на задачі зі стратегією емоційного реагування, з відбиттям на рівні відчуття психологічного благополуччя позитивного ставлення до себе як суб'єкта життєдіяльності та спілкування. Для цього рівня сформованості емоційного інтелекту характерним є також і високий рівень самооцінки суб'єкта. Це специфічне усвідомлення суб'єктом власного емоційного інтелекту.

Найвищий рівень сформованості емоційного інтелекту відповідає, як ми обґрунтували теоретично і довели в процесі емпіричних досліджень, найвищому рівню розвитку внутрішнього світу людини. Він базується на наявності у суб'єкта відповідних добродійних настанов щодо можливих для нього особисто альтернатив поведінки у конкретних ситуаціях життєдіяльності. Ці настанови відбивають індивідуальну систему цінностей суб'єкта, яка чітко усвідомлена ним. Такий етап розвитку емоційного інтелекту характеризується гармонійним співвіднесенням внутрішнього і зовнішнього, бо людина відчуває себе звільненою від безпосередніх ситуаційних вимог. Вибір характеру поведінки, адекватного ситуації, здійснюється нею без надмірних зусиль волі, оскільки він відбиває систему соціальних навиків, які сформувалися під впливом переконань на рівні свідомості. Мотивування такої поведінки здійснюється суб'єктом не ззовні, а із середини. Достатній рівень самоконтролю має інтернальний локус і людина у зовнішній поведінці виявляє досить помірний рівень сенситивності до можливих емоційних подразників та інтенсивності реагування на них.

Результати факторного аналізу (метод головних компонент) показали, що 35 % розбіжностей між досліджуваними, розподіленими на полярні кластери за ознаками рівня сформованості емоційного інтелекту, пояснюється фактором, до складу якого увійшли змінні, що характеризують рівень сформованості смислових орієнтацій людини (1 місце), її психологічного благополуччя (2 місце),

Таблиця 1

**Рівнева структура емоційного інтелекту
за критерієм співвіднесення його емоційних і інтелектуальних компонентів**

Рівні виявлення емоційного інтелекту в життєдіяльності	Рівні детермінації активності	Ситуаційна зумовленість активності	Характер дії	Ознаки емоційного процесу, що супроводжує активність у стресогенних умовах	Форми прояву афективного компонента активності	Рівні психічного відображення суб'єктом активності
Низький	Сенсорно- перцептивний	Ситуативно- зумовлена	Реактивна дія	Конгруентність внутрішніх і зовнішніх ознак емоційного процесу афективному забарвленню чинників	Орієнтація на позитивні чи негативні ознаки ситуації	Організменний
Середній	Мисленневий	Ситуативно- опосередкована	Усвідомлена дія	Конгруентність внутрішніх ознак емоційного процесу афективному забарвленню чинників і доволіно обрана конгруентність або неконгруентність зовнішніх ознак	Орієнтація як на «знак» афективного забарвлення ситуації, так і на її суб'єктивну усвідомлену оцінку	Індивідний
Високий	Рівень настанов, цінностей, ідеалів	Надситуативна	Вчинок	Можлива неконгруентність як зовнішніх, так і внутрішніх ознак емоційного процесу афективному (зокрема негативному) забарвленню чинників	Орієнтація на зміст ситуації і систему сформованих особистісних настанов	Особистісний

власне емоційні здібності (розуміння і контроль власних емоцій, емоцій інших людей) (3 місце) та показники позитивних особистісних рис, що формуються під впливом загальнолюдських чеснот: сумлінності, доброзичливості, емоційної стійкості, низький рівень депресії і макіавеалізму. До ознак цього фактора належать також високі показники стабільності психічного здоров'я і стратегії концентрації на проблемі при стресоподоланні.

Другий фактор можна описати як низький рівень притаманності суб'єктам із розвиненим ЕІ психопатичних схильностей.

Отримані дані свідчать про більш значний внесок у прояви ЕІ внутрішньо-особистісного інтелекту у порівнянні із соціальним інтелектом та вирішальну роль позитивних особистісних *настанов* у зумовленні емоційно-розумної поведінки.

Висновки.

1. Проведене дослідження дозволило підтвердити доцільність погляду на ЕІ як форму прояву наявності «подвійної» психічної реальності, як на інтегративну властивість особистості, провідним компонентом якої є система позитивних *смісло-життєвих орієнтацій* людини, свідомо обраних стратегій поведінки і самооцінки.

2. Підтвердилася передбачена Аристотелем здогадка про провідну роль *добродійних настанов* у зумовленні ЕІ.

3. Результати дослідження дають підстави підтримати висновок сучасних клінічних психологів про притаманність емоціям ознак *вищої психічної функції*.

4. На підставі отриманих даних можна висунути гіпотезу щодо провідної ролі *суб'єктної активності* в зумовленні емоційно-розумної поведінки, про що свідчить більш вагомий внесок у неї ознак внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту у порівнянні із соціальним інтелектом.

5. Дослідження переконливо свідчить про те, що модель здібностей не може розглядатись як провідна у діагностиці емоційного інтелекту людини. У світлі цього більш вдалим терміном для розкриття змісту феномена можна вважати запропоноване автором статті термінологічне словосполучення «*емоційна розумність*».

6. Доведено, що основним наслідковим результатом високого рівня сформованості ЕІ є задоволення життям, відчуття суб'єктивного благополуччя і стабільність психічного здоров'я.

Бібліографічні посилання

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : АСТ, 2008. – 478 с.
2. Зинченко В. П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 146.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
4. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал. Структура и диагностика / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2011. – 679 с.
5. Леонтьев Д. А. Экзистенциальная тревога и как с ней бороться / Д. А. Леонтьев // Моск. психотерапевт. журн. – 2003. – № 2. – С. 107–119.
6. Леонтьев Д. А. Рефлексивность как составляющая личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Личностный потенциал. Структура и диагностика. – М. : Смысл, 2011. – С. 360–379.
7. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К. : Вища шк., 2003. – 126 с.
8. Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості : підручник / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ, 2010. – 264 с.
9. Ньютен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Ньютен. – М. : Смысл, 2004. – 480 с.

10. **Рубинштейн С. Л.** Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 360 с.
11. **Хеккхаузен Х.** Мотивация и деятельность / Х. Хеккхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 860 с.
12. **Эпштейн М. Н.** Философия возможного / М. Н. Эпштейн. – СПб. : Алетейя, 2004. – 334 с.
13. **Bar-On R.** Bar-On Emotional Quotient Inventory (Eq-i) / Technical manual / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
14. **Brown K. W.** The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being / K. W. Brown, R. M. Ryan // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – Vol. 84, N 4. – P. 822–848.
15. **Brown K. W.** Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective / K. W. Brown, R. M. Ryan // Positive Psychology in Practice / P. Alex Linley, S. Joseph (Eds.) – L. : Wiley, 2004. – P. 105–124.
16. **Csikszentmihalyi M.** Introduction // M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi (Eds.) A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology. – NY : Oxford University Press, 2006. – P. 3–14.
17. **Kashdan T. B.** New developments in emotion regulation with an emphasis on the positive spectrum of human functioning / T. B. Kashdan // Journal of Happiness Studies. – 2007. – Vol. 8. – P. 303–310.
18. **Mayer J. D.** Emotional intelligence as a standard intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15. – P. 197–215.
19. **Mayer J. D.** The Intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – Vol. 17, N 4. – P. 433–442.
20. **Nolen-Hoeksema S.** Rethinking Rumination / S. Nolen-Hoeksema, B. E. Wisco, S. Lyubomirsky // Perspectives on Psychological Science. – 2008. – N 5. – P. 400–424.
21. **Petrides K. V.** On the dimensional structure of emotional intelligence. / K. V. Petrides, A. Furnham // Personality and Individual Differences. – 2000. – Vol. 29. – P. 313–320.
22. **Snyder M.** Self-monitoring of expressive behavior / M. Snyder // Journal of Personality and Social Psychology. – 1974. – N 30. – P. 526–537.
23. **Zeidner M.** What we know about Emotional Intelligence. How it Affects Learning, Work, Relationships and our Mental Health / M. Zeidner, G. Matthews, R. D. Roberts. – Massachusetts, Institute of Technology, 2009. – 442 p.

Надійшла до редколегії 14.03.2012 р.

УДК 159.95

О. Б. Опихайло

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ПОЗИТИВНІ СТИЛІ ГУМОРУ ЯК ПОКАЗНИК ОПТИМАЛЬНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Наведено стислий огляд результатів сучасних досліджень у галузі психології особистості, що стосуються різних стилів прояву гумору, розглянуто результати перевірки зв'язку позитивних стилів прояву гумору як показника оптимального функціонування особистості з психологічними чинниками; визначено перспективи подальшого дослідження проблеми, пов'язані з вивченням гумору як методу імпліцитної діагностики психологічного здоров'я і благополуччя людини.

Ключові слова: гумор, стилі гумору, позитивне (оптимальне) функціонування особистості.

Приведен краткий обзор результатов современных исследований в области психологии личности, которые касаются разных стилей проявления юмора, рассмо-

тренеры результаты проверки связи позитивных стилей проявления юмора как показателя оптимального функционирования личности с психологическими факторами, определены перспективы дальнейшего исследования проблемы, связанные с изучением юмора как метода имплицитной диагностики психологического здоровья и благополучия человека.

Ключевые слова: юмор, стили юмора, позитивное (оптимальное) функционирование личности.

A brief review of the modern research results in the field of Personality Psychology concerning different styles of humor manifestation is given, the verification results of the connection of the positive styles of humor manifestation as a characteristic of optimal personality functioning with some psychological factors are considered, the prospects of the further research of the problem connected with studying humor as a method of implicit diagnostics of psychological health and well-being are discussed.

Key words: humor, humor styles, positive (optimal) personality functioning.

В останні десятиріччя почуття гумору розглядають не лише як соціально бажану рису особистості, але і як важливий компонент психологічного здоров'я. Окрім підвищення позитивних емоцій і протидії негативним настроям, гумор вважається цінним механізмом подолання стресових життєвих подій і важливою соціальною навичкою для початку, підтримування і розвитку задовольняючих міжособистісних стосунків. Значна кількість досліджень з психології гумору за минулі два десятиліття була сфокусована на зв'язку між гумором і різними аспектами психологічного здоров'я [5; 11–13].

Постановка проблеми. Існуючий на сьогоднішній день значний масив емпіричних даних щодо особливостей почуття гумору є свідченням досить високої специфічності подібного об'єкта дослідження, адже гумор виступає інтегральною характеристикою психічної організації особистості та значущим компонентом її індивідуальності. Почуття гумору називають одним із ресурсів особистісного розвитку [3]. Із зростанням останнім часом інтересу до здійснення імпліцитної діагностики особистості видається доцільним урахування особливостей реалізації гумору як вищої психічної функції при розробці процедур імпліцитної діагностики оптимального (позитивного) функціонування особистості.

Саме тому **метою** даної статті є вивчення позитивних стилів гумору як показника оптимального функціонування особистості.

Розвиток психологічної науки протягом ХХ століття, як зазначає Д. О. Леонтьєв [8; 18], постає, у першу чергу, у вигляді розширення рамок того, що входить у поняття наукової методології і наукового підходу до людини. Якщо на початку цього періоду молода психологічна наука усвідомлювала себе насамперед через призму класичного уявлення про науку, сформованого по мірі розвитку природничих наук, то надалі в психології паралельно набрав силу некласичний вектор її розвитку, пов'язаний з різноманітними спробами будувати психологію інакше, а саме як гуманітарну дисципліну, засновану на розширеному, некласичному уявленні про науку та наукове пізнання.

Поряд із Д. О. Леонтьєвим С. Д. Максименко визначає предмет наукової психології через інтеграцію предметів теоретичної та практичної психології, яка здійснюється через психологію особистості як цілісності [9; 10].

Перехід від класичного типу наукового дослідження до все більш повного і багатостороннього врахування специфіки людини як унікального об'єкта пізнання потребує нових методів дослідження. Одним із таких методів є імпліцитна діагностика особистості.

Гумор, вияв якого тісно пов'язаний з емоційним станом суб'єкта, є зручним аспектом психодіагностики. Так, наприклад, О. Г. Шмельов і В. С. Бабіна пов'язують виявлення почуття гумору з наявністю в суб'єкта певних внутрішніх кон-

фліктив. Ця ідея була використана, зокрема, у розробці «Тесту гумористичних висловлювань» [16]. Варто зазначити, що подібний опитувальник був створений і англійськими авторами Г. Айзенком і Г. Вільсоном [1], але в ньому замість вербальних гумористичних стимулів використано багатозначні гумористичні малюнки.

У дисертаційному дослідженні О. О. Зайвої під керівництвом Е. Л. Носенко вперше у вітчизняній психології на репрезентативному емпіричному матеріалі доведена гіпотеза про притаманність почуттю гумору стресозахисного потенціалу; надано теоретичне обґрунтування можливості розглядання виявлення людиною почуття гумору в складних життєвих ситуаціях як особистісного ресурсу стресо-подолання [6].

Виявом якісної характеристики почуття гумору як інтегративного особистісного утворення в усіх його аспектах є стилі гумористичної поведінки [2]. Канадський дослідник Р. Мартін виокремлює потенційно корисні (афіліативний і самопідтримувальний) та шкідливі (агресивний і самопринизливий) для психологічного здоров'я суб'єкта стилі гумору. У попередніх дослідженнях було виявлено, що «здорові» стилі гумору, як правило, додатно корелюють з такими показниками психологічного здоров'я і благополуччя, як висока самооцінка, позитивні емоції, оптимізм, соціальна підтримка і близькі стосунки і від'ємно корелюють з негативними настроями, такими, як депресія і тривога. Навпаки, негативні стилі гумору додатно корелюють зі шкалами ворожості й агресії та від'ємно корелюють із задоволеністю стосунками. Ці результати підтверджують точку зору, згідно з якою різні стилі гумору диференційовано пов'язані з різними аспектами психологічного благополуччя [11].

Про правомірність підходу до імпліцитної діагностики психологічного здоров'я людини за ознаками особливостей виявлення різних стилів прояву гумору свідчить також і те, що останнім часом у межах позитивної психології запропоновано розглядати готовність людини до виявлення почуття гумору і позитивне реагування на гумористичні прояви оточуючих як одну з ознак так званих «сильних» (здорових) особистісних властивостей.

Ці «позитивні» (здорові) риси співвідносяться з шістьма чеснотами, що спадають у різних культурах, тому вони були відібрані як загальнолюдські цінності, якими керується оптимально функціонуюча особистість [21]. Позитивні властивості особистості і дотримування людиною позитивних цінностей вважається позитивними психологами важливою передумовою психологічного, суб'єктивного, соціального благополуччя, які і зумовлюють психологічне здоров'я людини [13].

Серед однієї з шести чеснот виокремлено трансцендентність, що тлумачиться як наявність у людини уявлень про зміст життя і відчуття власного зв'язку з навколишнім світом. Дотримування людиною цінності трансцендентності забезпечує формування в неї таких позитивних властивостей, як цінування краси і видатних досягнень людства, вдячність, надія, гумор і духовність [14].

Оскільки гумор є однією з форм відбиття емоційного сприйняття оточуючого світу, В. Рух та інші дослідники після проведення вторинного факторного аналізу почали розглядати гумор (поряд із ентузіазмом, надією, хоробрістю та любов'ю) як емоційно сильну рису особистості [22].

Таким чином, гумор може виступати як форма прояву позитивного функціонування людини й ознака психологічного здоров'я, тому що, як доведено під час проведення емпіричних досліджень, дотримування цінностей робить людину щасливою, благополучною і здоровою. Тобто належність гумору з точки зору класифікації позитивної психології до позитивних рис робить цілком правомірною перспективу розробки засобів операціоналізації виявлення стилів гумору для здійснення діагностики психологічного здоров'я [13].

На підставі зазначеного вище огляду сучасної літератури можна вважати практично доцільним і достатньо теоретично обґрунтованим припущення про зв'язок особливостей прояву гумору з психологічним здоров'ям людини, її благополуччям та оптимальним функціонуванням. Однак такий висновок здебільшого базується на реконструюванні нами наявних у літературі даних під кутом зору цілей й завдань даного дослідження.

Методи вирішення проблеми. Під час проведення даного дослідження перевірялася така гіпотеза: якщо вибір стилів гумору детермінований психологічними чинниками, то люди з високими показниками самооцінки, задоволеності життям, позитивної афективності, екстраверсії, позитивних цінностей і психологічного благополуччя надаватимуть перевагу використанню афіліативного та самопідтримувального гумору.

В якості обраної вибірки виступили 125 досліджуваних віком від 18 до 61 року. Переважна більшість із них – студенти.

Відібраній групі досліджуваних було запропоновано серію діагностичних методик, до якої увійшли «Шкала самоповаги Розенберга» [4], «Тест на задоволеність життям» Е. Дінера [17], «Миттєвий тест на позитивну та негативну афективність (PANAS)» авторів Д. Ватсон, Л. А. Кларк і А. Телеген [17], «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріф [7], «Особистісний опитувальник Г. Айзенка EPQ» [15], опитувальник «Цінності у дії», розроблений М. Селігманом, К. Петерсоном і Н. Парк [21], «Шкала використання гумору як ресурсу стресоподолання» Р. Мартіна [20] і «Методика дослідження стилів гумору» Р. Мартіна [19].

Результати дослідження. Для емпіричної перевірки зв'язку стилів гумору з психологічними характеристиками методом кластерного аналізу (алгоритм К-середніх) вибірка була поділена на три групи, що максимально відрізнялися за середніми величинами усіх відібраних для аналізу змінних. На рис. 1 представлено результати такого розподілення вибірки.

За допомогою критерію t-Ст'юдента було встановлено, що кластер 1, у який увійшло 44 досліджуваних, статистично значуще відрізняється (на рівні $p < 0,01$) від кластеру 2 і кластеру 3, що об'єднали відповідно 57 і 24 досліджуваних, за переважною більшістю показників.

Інтерпретація результатів дослідження. Аналіз результатів дозволив встановити, досліджувані з якими психологічними характеристиками обирають для використання саме позитивні стилі гумору. Отже стало відомо, що люди з високою самооцінкою, високим рівнем позитивної афективності, екстраверсії, задоволеності життям, а також високими показниками усіх позитивних цінностей і психологічного благополуччя використовують афіліативний і самопідтримувальний стилі гумору.

Цілком зрозуміло, що впевнені у собі люди, які задоволені власним життям, відкриті новому досвідові, позитивно налаштовані по відношенню до навколишнього світу та оточуючих мають тенденцію жартувати у толерантній манері з метою підвищення групової єдності (афіліативний гумор), а також прагнуть підтримувати оптимістичний погляд на світ, дотримуючись гумористичної точки зору навіть перед обличчям стресу або важкої ситуації (самопідтримувальний гумор). Отримані нами результати повністю узгоджуються з даними попередніх дослідників [11].

Згідно з нашими даними, досліджувані, які мають більш високий рівень сформованості таких чеснот, як мудрість, сміливість, гуманність, справедливість, поміркованість і трансцендентність, а також більш високий рівень психологічного благополуччя, обирають для використання саме позитивні стилі гумору.

Висновки. На підставі аналізу наявних досліджень стилів прояву гумору, представлених як зарубіжними авторами, так і автором цієї статті, можна говорити

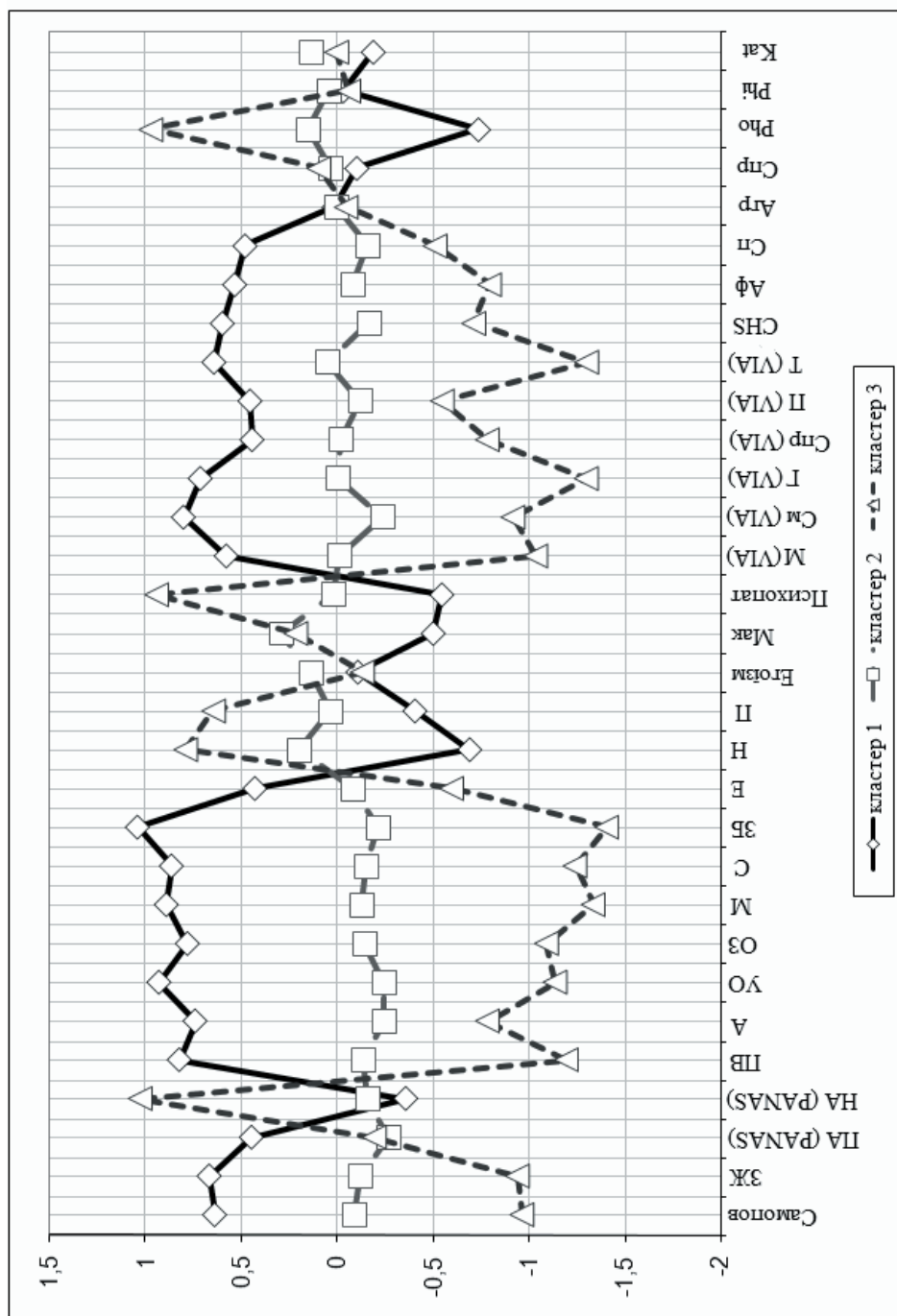


Рис. 1. Результати кластеризації вибірки на три кластери (алгоритм К-середніх) за змінними обраних психологічних чинників і стилів гумору

про можливість їх використання як аспекту імпліцитної діагностики оптимального функціонування людини. Про позитивно функціонуючу особистість свідчать такі стилі прояву гумору, як афіліативний і самопідтримувальний гумор.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у продовженні вивчення гумору як методу імпліцитної діагностики психологічного здоров'я і благополуччя людини. Ці дослідження плануються як квазіекспериментальні із залученням груп досліджуваних, що відрізняються за рівнем психологічного здоров'я, діагностованого за допомогою інших, більш точних засобів, у тому числі медичних, анкетування і порівняння їх з тенденцією до використання різних стилів і форм прояву гумору.

Бібліографічні посилання

1. Айзенк Г. Как измерить личность / Г. Айзенк, Г. Вильсон. – М. : Когито-Центр, 2000. – 284 с.
2. Бабаджанова А. Н. Развитие чувства юмора у старшеклассников: системно-структурный анализ социокультурных та индивидуальных чинників / А. Н. Бабаджанова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України (Електронне наукове фахове видання). – 2011. – № 3.
3. Бабаджанова А. Н. Щодо питання методології психологічних досліджень почуття гумору / А. Н. Бабаджанова // Психологічні науки : зб. наук. пр. Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – 2011. – № 58. – С. 97–100.
4. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов ; отв. ред. С. Б. Крымский. – К. : Наук. думка, 1989. – 200 с.
5. Зайва О. О. Обґрунтування притаманності почуттю гумору потенціалу психологічного подолання / О. О. Зайва // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Сер. Педагогіка і психологія. – Д., 2003. – Вип. 9. – С. 23–29.
6. Зайва О. О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. О. Зайва. – Х., 2006. – 20 с.
7. Знанецька О. М. Методика дослідження феномену психологічного благополуччя: опис, адаптація, застосування / О. М. Знанецька // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Сер. Педагогіка і психологія. – Д., 2006. – Вип. 9. – С. 40–46.
8. Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии / Д. А. Леонтьев // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1. – С. 51–71.
9. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
10. Максименко С. Д. Психологія особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча ; ред. С. Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
11. Мартин Р. Психология юмора / Р. Мартин ; пер. с англ. под ред. Л. В. Куликова. – СПб. : Питер, 2009. – 480 с.
12. Носенко Е. Л. Походження, зміст та форми виявлення гумору як ресурсу психологічного подолання / Е. Л. Носенко, О. О. Зайва // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Сер. Педагогіка і психологія. – Д., 2004. – № 7. – С. 22 – 31.
13. Носенко Е. Л. Стилї та форми прояву гумору як гіпотетичні аспекти імпліцитної діагностики психологічного здоров'я / Е. Л. Носенко, О. Б. Харченко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 10. – С. 501–514.
14. Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д. : ДНУ, 2010. – 305 с.
15. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2008. – С. 121–132.
16. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. Кн. 1. Система работы

психолога с детьми раннего возраста : учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 383 с.

17. **Селигман М. Э. П.** Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни: пер. с англ. / М. Э. П. Селигман. – М. : София, 2006. – 368 с.
18. Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 528 с.
19. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire / R. A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen et al. // Journal of Research in Personality. – 2003. – N 37. – P. 48–75.
20. **Martin R. A.** The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings / R. A. Martin // Humor: International Journal of Humor Research. – 1996. – N 9. – P. 251–272.
21. **Peterson C.** Character strengths and virtues: A handbook and classification / C. Peterson, M. E. P. Seligman. – NY : Oxford University Press, 2004.
22. Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form / W. Ruch, R. T. Proyer, C. Harzer et al. // Journal of Individual Differences. – 2010. – Vol. 31 (3). – P. 138–149.

Надійшла до редколегії 02.04.2012 р.

УДК 159. 923

Т. М. Петренко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ДІАГНОСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У ДОСЛІДЖЕННІ «ПОЗИТИВНИХ ЦІННОСТЕЙ» ТА ТЕМНИХ РИС ОСОБИСТОСТІ

Наведено теоретичне обґрунтування та емпіричні дані щодо розбіжностей у застосуванні невербальних засобів комунікації за наявності у суб'єктів відмінностей у показниках позитивних цінностей, з одного боку, та рис Темної Тріади, – з іншого. Дані становлять інтерес для вирішення завдань імпліцитної діагностики особистості.

Ключові слова: імпліцитна діагностика, «цінності у дії», Темна Тріада особистісних рис, невербальні засоби спілкування.

Рассмотрено теоретическое обоснование и эмпирические данные, касающиеся различий в использовании невербальных средств общения при наличии отличий по показателям позитивных ценностей и чертам Тёмной Триады. Данные представляют интерес для решения задач имплицитной диагностики личности.

Ключевые слова: имплицитная диагностика, «ценности в действии», Тёмная Триада личностных черт, невербальные средства общения.

The paper presents theoretical substantiation and empirical data revealing the differences in the nonverbal means of communication in persons who stick to the positive values, on the one side, and possess Dark Triad traits, – on the other. The data can be of interest for implicit diagnostics of personality.

Key words: implicit diagnostics, positive values, Dark Triad traits, nonverbal means of communication.

Вступ. На сучасному постнекласичному етапі розвитку досліджень у галузі психології особистості [11], що характеризується зміною предмету психологічних досліджень, яким стає цілісна особистість, а не окремі психічні феномени, спо-

стерігається зростання інтересу до здійснення імпліцитної діагностики особистості [1].

Актуальність проблеми набуває особливого теоретичного значення у світлі сформульованого С. Д. Максименко завдання «зближення об'єкта наукової психології з її предметом» [7].

Інтерес до імпліцитних методів пов'язаний як з поглибленням уявлень про особливості функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності, так з удосконаленням способів імпліцитної діагностики психічних явищ з використанням новітніх процесуальних моделей вивчення ставлень до психічних явищ та соціальних об'єктів.

Як відомо, невербальні аспекти комунікації актуально не усвідомлюються людиною в процесі комунікативної діяльності [6] (чи, принаймні, лише підсвідомо контролюються), у зв'язку з чим за їх ознаками можна здійснювати імпліцитну діагностику багатьох аспектів, що характеризують особливості функціонування суб'єктів.

Невербальна комунікація вивчалася та продовжує вивчатися у психолінгвістиці та психології мовленнєвої діяльності досить активно у зв'язку з вирішенням різноманітних теоретичних та прикладних завдань. Невербальний аспект мовлення тривалий час вивчається у зв'язку з розпізнаванням емоційних станів людини (зокрема, стану емоційного напруження, тривоги, афекту). Невербальне спілкування вивчається у зв'язку з гендерними та віковими відмінностями, у кроскультурному аспекті, у контексті міжособистісних ділових відносин, а також у межах клінічної психології (для дослідження алекситемії та інших відхилень у розвитку емоційної, комунікативної та когнітивної форми). Останнім часом невербальні аспекти комунікації почали розглядати і як джерело інформації для встановлення індивідуально-психологічних відмінностей суб'єкта [13].

За новітніми даними зарубіжних дослідників [15] високий рівень жестикуляції у процесі вербальної комунікації свідчить про відкритість та доброзичливість суб'єктів комунікації, їх налаштованість на взаємопорозуміння, а також є ознакою схвальної соціальної перцепції. Проведені нами пошукові дослідження підтвердили вірогідність подібного твердження [9].

Постановка проблеми. Завданням даного дослідження є теоретичне обґрунтування й емпірична перевірка гіпотез про специфічність зв'язку ознак невербальної комунікативної дії з позитивними цінностями людини, з одного боку, і Темними рисами особистості, – з іншого.

Аналіз стану розробки досліджень проблеми позитивних цінностей дає підстави вважати, що «позитивні цінності», виокремлені та подані в опитувальнику «Цінності у дії» К. Петерсоном, М. Селігманом у 2004 році [12], та «негативні» особистісні характеристики, представлені у моделі Темної Тріади особистісних рис, можна імпліцитно діагностувати із спіранням на невербальні аспекти комунікації.

Метою даної статті є узагальнення результатів емпіричної перевірки гіпотези щодо можливості діагностики «позитивних цінностей» і «сильних» властивостей особистості, які формуються завдяки дотриманню цих цінностей, та рис «Темної Тріади» засобами невербального спілкування.

Для перевірки гіпотези було обрано новий методичний інструментарій «Цінності у дії» (VIA), створений нещодавно американськими дослідниками К. Петерсоном, М. Селігманом, і перекладений на українську мову викладачами кафедри педагогічної та вікової психології ДНУ ім. О. Гончара професором Е. Л. Носенко та доцентом Л. І. Байсарою.

У цьому опитувальнику представлено шість основних *цінностей* (чеснот), які дослідники визначили як *позитивні* з урахуванням таких критеріїв: 1) вони

співпадають в усіх культурах, філософіях і релігіях світу і тлумачаться як позитивні; 2) слідування цим цінностям у житті свідчить про *відсутність* у суб'єкта ознак психічних розладів, описаних у довідниках симптомів психічних захворювань, зокрема у DSM-IV/DR. У табл. 1 представлено перелік цих шести позитивних чеснот і 24 «сильних» особистісних властивостей, згрупованих навколо них, що формуються у людини завдяки дотримувannya у життєдіяльності згаданих чеснот (цінностей).

Таблиця 1

**Позитивні цінності та властивості особистості
за методикою «Цінності у дії» (Values In Action-VIA-IS)**

Мудрість	Креативність, допитливість, відкритість досвіду, любов до пізнання, відчуття перспективи
Сміливість	Хоробрість, наполегливість, чесність, ентузіазм
Гуманність	Любов, доброта, соціальний інтелект
Справедливість	Громадянськість, справедливе ставлення до оточуючих, лідерство
Поміркованість	Вибачливість, скромність, стриманість, саморегуляція
Трансцендентність	Цінування краси і видатних досягнень; вдячність, надія, гумор, духовність

З метою виявлення розбіжностей у застосуванні різних видів невербального спілкування [зокрема різних типів жестикуляції, мімічних проявів (посмішок, контакту очей), просторових характеристик між суб'єктами комунікації, пози тіла] у досліджуваних, яким характерні «позитивні» риси, ми вирішили дослідити і можливість діагностики «негативних» рис Темної Тріади.

До Темної Тріади входять такі складові: психопатичні особливості, нарцизм, макіавелліанізм. Психопатія – сукупність стійких вроджених особливостей особистості, в основі яких лежать дисгармонія, неврівноваженість або нестійкість психічних процесів. Психопатія проявляється переважно неадекватною поведінкою, недостатністю соціальної адаптації і зазвичай не супроводжується вираженими психопатологічними розладами.

Нарцизм – надмірна самозакоханість, а також відчуття власної надмірної важливості. У термінах Фрейда нарцизм – це стан, при якому власне Его вибирається в якості об'єкта любові і поклоніння. Деякі прояви нарцизму є у більшості людей, проте коли вони стають збільшеними, то можуть бути одним із симптомів шизофренії, змін особистості або деяких інших захворювань [8].

Для вітчизняної психологічної науки проблематика макіавелліанізму є відносно новою і маловивченою з причини відсутності практичного інструментарію, направлено на вивчення цього феномена (Тестова методика знайшла застосування лише з 2000 року у зв'язку з появою адаптованої В. В. Знаковим шкали Mach-IV).

Проблема макіавелліанізму особистості отримала широке поширення в зарубіжній психології (М. Амес, Р. Д. Черульник, Ф. Гейс, А. Кідд, Р. Краут, І. Вей). Перше фундаментальне психологічне дослідження в цій галузі було проведено у 1970-х роках американськими дослідниками Р. Крісті, Ф. Гейс [14]. Вони проаналізували трактат «Государь» італійського філософа Н. Макіавеллі та за допомогою контент-аналізу виокремили основні переконання та установки автора, на основі чого створили методику для діагностики макіавелліанізму як сталої риси особистості.

Під макіавелліанізмом особистості розуміється стійка характерологічна особливість, яка проявляється в схильності маніпулювати іншими людьми в міжособистісних відносинах з метою досягнення своїх суто егоїстичних цілей.

В. В. Знаков розглядає макіавелліанізм як синдром, що поєднує в собі когнітивні, мотиваційні та поведінкові характеристики [5]. Когнітивні та мотиваційні компоненти поєднуються в переконанні суб'єкта про необхідність маніпулювання іншими людьми. При цьому у цих суб'єктів не виникають проблеми морального характеру. Поведінку можна характеризувати як арсенал практичних прийомів і навичок маніпулювання. На думку деяких дослідників [3], у цьому синдромі яскраво виражений і емоціональний компонент, що проявляється в переживанні емоцій задоволення від можливості управління діями інших.

Сенс поняття «макіавелліанізм» полягає в трьох ключових психологічних складових:

1. Поведінка. Використання маніпулятивних технік у процесі міжособистісної взаємодії. Важливо зазначити, що макіавелліаніст маніпулює завжди усвідомлено з метою досягнення власної вигоди, застосовуючи витончені техніки лестощів, обману, підкупу, фальсифікації. Невипадково один із сенсів цього терміну перекладається як «безсовісний».

2. Ставлення. Цинічне ставлення до інших людей як до слабких і залежних від соціального тиску. Макіавелліаністи відносяться до інших людей з підозрою, емоційно відчужено, орієнтуючись не на партнера, а на власну вигоду, яку вони можуть отримати використовуючи його. Тобто в процесі маніпуляції інша людина виступає для макіавелліаністів не більше, ніж інструмент, завдяки якому можна досягти бажаного результату.

3. Ігнорування соціальної моралі, коли це заважає макіавелліаністу досягти бажаного результату.

Проте, як вважає М. Р. Лефі, макіавелліаністів не можна назвати повністю аморальними, скоріше вони дотримуються стабільної системи ситуативної етики, в якій моральні рішення базуються на власному виборі керуючих принципів і цінностей.

Узагальнюючи, можна сказати, що макіавелліаніст – це «суб'єкт, який маніпулює іншими на основі кредо, визначених життєвих принципів, що служать йому виправданням маніпулятивної поведінки» [4, с. 50].

Найважливішою характеристикою макіавелліаністів є своєрідність їх ціннісно-сміслові сфери особистості. Почуття, потреби та права інших людей для макіавелліаніста є вторинними, що відображає їх суб'єкт-об'єктну спрямованість, що виражається в експлуататорському відношенні до оточуючих. С. Муссер й Е. Орке при створенні типології цінностей виявили, що чим вище показник макіавеллізму, тим рідше вибираються інструментальні цінності, продиктовані моральними причинами, причому неважливо, орієнтовані вони на себе або ж на інших [3]. Тобто макіавелліаністи відкидають цінності прощення, любові, ввічливості, чесності, суспільної корисності. Їм властива орієнтація на відкидання цінності відповідальності за свої вчинки, готовність агресивно захищати домінуючу позицію і автономію.

Для більш чіткого розуміння можливостей виокремлення людини з більш «позитивними» та «негативними» рисами засобами невербального спілкування обрано зазначені риси Темної Тріади особистісних рис на протигагу «позитивним цінностям».

Методи вирішення проблеми. Емпіричне дослідження було проведено на вибірці з 120 досліджуваних, чоловіки та жінки віком від 18 до 55 років. Методичне забезпечення, що було застосовано у цьому дослідженні, включало, крім згаданого вище новітнього опитувальника позитивних цінностей та властивостей особистості («Цінності у дії» (VIA) М. Селігмана й К. Петерсона), методику дослідження макіавелліанізму (російськомовна версія шкали Мак-IV в адаптації В. В. Знакова), для виявлення особистісного нарцисизму обрали «Шкалу диспозиційного егоїз-

му» в адаптації К. Муздибаєва, щодо діагностики психопатичних особливостей – застосували шкалу «Психопатії» з методики СМІЛ (модифікація теста ММРІ в адаптації Л. Н. Собчик).

У завдання дослідження, що розглядається у статті, входило обґрунтування впливу «позитивних цінностей» та певних «негативних» особистісних характеристик (що представлені у Темній Тріаді) на інтенсивність та якісні характеристики жестикуляції, мімічних проявів (посмішок, контакту очей), просторових характеристик між суб'єктами комунікації, пози тіла як потенційного аспекту імпліцитної діагностики особистості.

Методика проведеного *емпіричного дослідження* квазіекспериментального типу передбачала створення за допомогою кластерного аналізу двох пар нееквівалентних груп: 1) за ознаками розбіжностей у наявності «позитивних» характеристик; 2) за переважанням негативних ознак (психопатичних особливостей, нарцисизму, макіавелліанізму).

Результати дослідження та їх інтерпретація. Кластеризація вибірки (алгоритм К-середніх) за рівнем вираження позитивних рис, показники якого оцінювалися за допомогою методики «Цінності у дії», дозволила виокремити дві групи досліджуваних зі статистично значущими розбіжностями у дистанції між суб'єктами комунікації ($p \leq 0,05$) та загальному бажанні бути зрозумілими партнеру за спілкуванням, що виражалося у відкритій позі та виразі обличчя ($p \leq 0,004$). Таким чином, у кластерах з різними рівнями сформованості «позитивних цінностей» простежуються статистично значущі розбіжності (за t-критерієм Ст'юдента) між зазначеними вище показниками. Проте статистично значущих розбіжностей за показниками інших видів невербальних засобів спілкування виявлено не було, що дозволяє зробити висновок, що «сильні риси» важко диференціювати невербальними засобами.

Перевірка функціонального зв'язку між кількістю жестів і «негативними» особистісними ознаками досліджуваних дозволила виявити деякі закономірності. Кластеризацію вибірки було здійснено за трьома особистісними рисами, що входять до складу Темної Тріади, що вимірювалися за допомогою шкали Мак-ІВ в адаптації В. В. Знакова (з метою дослідження макіавелліанізму), «Шкали диспозиційного егоїзму» в адаптації К. Муздибаєва (для виявлення нарцисизму), шкали «Психопатії» зі СМІЛ в адаптації Л. Н. Собчик (для діагностики психопатичних особливостей).

Значущі розбіжності між двома кластерами встановлені за показниками жестикуляції та деякими мімічними проявами (контакту очей). Зокрема, кількість афективних жестів у групі з високими показниками за психопатичними особливостями та егоїзмом перевищує кількість даного типу жестів у групі з більш низькими показниками ($p \leq 0,03$). Ця тенденція є характерною для частоти встановлення зорового контакту з комунікантом ($p \leq 0,004$).

Загальна кількість жестів у групі з високими показниками за макіавелліанізмом перевищує кількість жестів у групі з більш низькими показниками ($p \leq 0,0001$) не стільки за рахунок незнакових жестів, зокрема адапторів ($p \leq 0,02$) та афективних жестів ($p \leq 0,004$), а за рахунок кількості знакових жестів, зокрема ілюстративних ($p \leq 0,0001$). Статистично значущі розбіжності між двома кластерами встановлені за кількістю посмішок досліджуваних. Зокрема, кількість цього мімічного прояву в групі з високими показниками за макіавелліанізмом перевищує кількість цього виду невербального спілкування у групі з більш низькими показниками ($p \leq 0,0001$). До того ж, у зазначених групах встановлено розбіжності у бажанні бути зрозумілими партнеру за спілкуванням ($p \leq 0,0001$).

Висновки. Теоретичне вивчення літератури та проведене емпіричне дослідження підтвердили гіпотезу про наявність закономірного зв'язку невербальних

засобів спілкування з рисами Темної Тріади (макіавелліанізмом, нарцисизмом, психопатичними особливостями). Отримані дані свідчать про наявність статистично значущого зв'язку окремих типів жестів та інтенсивності їх використання з особистісними властивостями людини, зокрема негативними. Вони дають можливість ставити питання про дослідження жестикуляції та міміки як аспектів опосередкованої діагностики притаманності людині різних ознак особистості.

На підставі результатів вищезазначеного дослідження відкриваються подальші перспективи розвитку ідей імпліцитної діагностики особистісних характеристик як одного з найактуальніших аспектів сучасних досліджень у психології особистості.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з вивченням особливостей зв'язку невербального спілкування з глобальними рисами особистості, зокрема з доброзичливістю, відкритістю новому досвіду та інтегральними якостями особистості (психологічним благополуччям, емоційним інтелектом).

Дослідження розширює уявлення про роль невербального аспекту мовлення у вивченні цілісної особистості як носія індивідуальних особистісних рис. Його результати можуть бути використані у діяльності практичного психолога для вирішення завдань імпліцитної діагностики особистісних властивостей та для надання допомоги суб'єктам, що відчувають труднощі у соціальній взаємодії.

Відомості щодо характеру зв'язку невербальних засобів комунікації, зокрема жестикуляції, міміки з особистісними рисами можуть бути використані педагогами при виборі ефективних методів навчання.

Застосування знань щодо особливостей зв'язку невербальної комунікації з особистісними характеристиками відкриває практично необмежені можливості для розробки ефективних методів імпліцитної оцінки різних форм виявлення психічних властивостей людини без застосування діагностичного інструментарію.

Бібліографічні посилання

1. **Аршава І. Ф.** Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини : моногр. / І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко. – Д. : Вид-во ДНУ, 2008. – 468 с.
2. **Биркенбил В.** Язык интонации, мимики, жестов / В. Биркенбил. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.
3. **Вихман А. А.** Манипулятивные качества как фактор ценностно-смыслового самоопределения личности / А. А. Вихман, И. Н. Нурлыгаянов // Вестник Башкир. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – Уфа, 2009. – Т. 14, № 2. – С. 654–657.
4. **Знаков В. В.** Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 45–54.
5. **Знаков В. В.** Методика исследования макиавеллизма личности / В. В. Знаков. – М. : Смысл, 2001. – 20 с.
6. **Крейдлин Г. Е.** Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : НЛО, 2002. – 581 с.
7. **Максименко С. Д.** Генез здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
8. **Муздыбаев К.** Эгоизм личности / К. Муздыбаев // Психол. журн. – 2000. – № 2. – С. 27–39.
9. **Носенко Е. Л.** Кінесика як аспект імпліцитної діагностики особистості / Е. Л. Носенко, Т. М. Петренко // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання, генетична психологія, медична психологія : зб. наук. пр. Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. 10, № 15. – С. 527–539.
10. **Райгородский В. Г.** Практическая психодиагностика. Методика и тесты : учеб. пособие / В. Г. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
11. **Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива** / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 528 с.
12. **Peterson C.** Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification / C. Peterson,

- М. Е. Р. Seligman. – Washington, D.C. : APA Press and Oxford University Press. – 2004. – 590 p.
13. **Sassenberg Uta.** Abstracts of the XXIX International Congress of Psychology. International Journal of Psychology / U. Sassenberg, Elke van der Meer // The relationship of gesturing, cognitive ability, and personality. – Berlin, Germany. – July 20–25, 2008. Vol. 43. – Issue 3/4. June – August 2008. – 473 p.
14. **Christie R.** Studies in Machiavellianism / R. Christie, F. L. Geis. – NY : Academic Press. – 1988. – P. 161–172.
15. The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment. Vol. 1. Personality Theory and Models / Edited by Gregory J. Boyle, Gerald Matthews, Donald H. Saklofske. – 2008. – 744 p.

Надійшла до редколегії 02.04.2012 р.

УДК 159.947.23

О. О. Пушков

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ДО ПИТАНЬ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ТА ДИФФЕРЕНЦІАЦІЇ КАТЕГОРІЙ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ФЕНОМЕНОМ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Розглянуто та систематизовано існуючі моделі відповідальності. Проаналізовано зв'язок цього феномена з поняттям «старанність» та «сумління».

Ключові слова: відповідальність, локус контролю, обов'язок, старанність, сумління.

Рассмотрено и систематизировано существующие модели ответственности. Проанализирована связь этого феномена с понятием «исполнительность» и «совесть».

Ключевые слова: ответственность, локус контроля, долг, исполнительность, совесть.

The existing models of responsibility are reviewed and systematized. The relation between this phenomenon with the concept of «diligence» and «conscience» is analyzed.

Key words: responsibility, the locus of control, duty, diligence, conscience.

На сучасному етапі економічного та культурного розвитку Україна як суверенна держава надає людині достатньо свободи для її самореалізації. Проте невтішна інформація офіційної статистики і засобів ЗМІ щодо кількості абортів (реєструється понад 150 тисяч у рік), дорожньо-транспортних пригод (понад 5 тисяч за рік), злочинних нападів (за минулий рік було зареєстровано понад 500 тисяч звернень), розлучень (у 2011 році на фоні 350 тисяч оформлених шлюбів, було зареєстровано більше 100 тисяч рішень суду про розірвання шлюбу) та багатьох інших людських вчинків ставить феномен відповідальності до основних можливих важелів, спроможних змінити трагічний розвиток українського суспільства. Тому дослідження відповідальності як базового компонента системи саморегуляції суб'єкта життєдіяльності актуальне як для питань теорії, так і для завдань практики.

Постановка проблеми. До теперішнього часу в психології накопичений достатній об'єм досліджень, пов'язаних із вивченням проблеми відповідальності. У науковій літературі зарубіжні і вітчизняні автори розглядають феномен відповідальності в різних аспектах: як морально-етичну якість (Л. Колберг, Ж. П'яже); як форму прояву локусу контролю (Дж. Роттер); як професійну характеристику (О. Ф. Плахотний); як властивість особистості (К. О. Клімова, В. С. Морозова, К. Муздибасв, В. П. Прядєїн, Л. С. Славіна); як засіб контролю та регуляції пове-

дінки (К. О. Абульханова-Славська, Д. О. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин). У зв'язку з великою кількістю досліджень феномена відповідальності зростає складність систематизації існуючих моделей та визначень. Поняття відповідальності часто межує з феноменом обов'язку, старанності, сумління, волі, свободи, усвідомленості тощо.

Мета цієї статті полягає в систематизації існуючих моделей відповідальності та встановленні границь цього феномена відносно інших психічних явищ та процесів.

На рівні психологічного аналізу *відповідальність* – одна з найбільших властивостей особистості, яка поєднує в собі складові афективно-спонукальної, інтелектуальної та діяльнісно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності [10, с. 15].

А. Маслоу вбачає у відповідальності механізм реалізації потенціалу особистості, що самоактуалізується [4]. В. Франкл в основу своєї теорії і психотерапевтичної практики ставить поняття свободи, відповідальності, можливості знайти життєстверджуючі сенси [15]. Е. Фромм у своїх працях писав: «Відповідальність – це не обов'язок, накладений на мене ззовні, це моя відповідь на чийсь потребу, небайдужу мені. Відповідальність і відповідь мають один корінь; бути відповідальним – означає бути готовим до відповіді» [16, с. 16]. Ці та інші автори, що працювали в руслі екзистенціально-гуманістичного підходу, відводили важливу роль відповідальності в структурі особистісної зрілості.

Розумінню механізмів прояву відповідальної поведінки сприяла розробка американським психологом Дж. Роттером поняття «Локус контролю». Згідно із цією теорією, людині властиво приписувати відповідальність за ті чи інші наслідки її діяльності або зовнішнім силам (випадку, долі тощо), або власним здібностям, прагненням. Інтернальність особистості позитивно корелює із соціальною відповідальністю і з усвідомленням сенсу і цілей життя. Для індивідів з екстернальним типом локусу особистісного контролю характерною є зовнішньо-спрямована захисна поведінка [2].

С. Шварц досліджує особливого роду відповідальність, що реалізується у формуванні мотиву надання допомоги або підтримки іншій людині. Уводиться поняття «дифузія відповідальності», тобто зменшення особистісної відповідальності за наявності інших людей у ситуації, що вимагає надання допомоги [5]. Ф. Хайдер розглядає відповідальність залежно від вирішального значення зовнішніх умов, за яких здійснюється дія. Упорядкувавши співвідносний внесок зовнішніх («сили оточення») і внутрішніх («особистісні ресурси») чинників у поясненні пересічною людиною своєї і чужої поведінки, він виділив п'ять рівнів прояву відповідальності: генералізовану, індивідуальну, диференційовану, усвідомлену і повну [5]. Ж. П'яже, вивчаючи стадії морального розвитку дитини, визначав відповідальність як один з окремих аспектів загальних процесів морального розвитку і об'єктивну й суб'єктивну відповідальність. «Суб'єктивна відповідальність», суть якої полягає в оцінці дій на основі мотивів і намірів людини, є формою прояву «автономної моралі», тобто моралі, що не залежить від зовнішніх обставин [7]. Л. Колберг, розвиваючи ідеї Ж. П'яже, стверджує, що моральна свідомість розвивається в ході активної творчої взаємодії індивіда з соціальним середовищем. Вищим рівнем її прояву є внутрішня відповідальність, завдяки якій людина відчуває себе морально зрілою [5].

Багато авторів (А. Блазі, Л. Колберг, Т. Ліксон, Х. Хелькама) зазначають, що сформованість внутрішньої відповідальності є головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості в цілому.

Вітчизняні психологи розглядали проблему відповідальності дещо в іншому аспекті, ніж зарубіжні дослідники, зауважуючи на її соціальному аспекті.

К. Муздибаєв вважає, що *соціальна відповідальність* – це схильність особистості дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих в існуючому суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і її готовність відповідати за свої дії. Він виділяє такі форми прояву соціальної відповідальності: точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків і її готовність відповідати за наслідки своїх дій. Відповідальність тісно корелює з усвідомленням особистістю сенсу свого життя. Відчуженість від соціальних норм і сенсу свого буття послаблює соціальну відповідальність і активність особистості [6].

Т. Н. Сидорова структуру соціальної відповідальності подає як єдність трьох компонентів: когнітивного, мотиваційного і поведінкового. У загальній структурі відповідальності вона виділяє зовнішню і внутрішню підструктури [12]. У роботі А. Л. Слободського відповідальність розглядається як *соціальна категорія*, основна функція якої полягає в регуляції соціальної поведінки людини [13].

У психолого-педагогічній літературі феномен відповідальності представлений великою кількістю досліджень. Передусім, дослідники акцентують увагу на відмінності відповідальності як *рис особистості* і *відповідального ставлення* до певних подій як ситуативного прояву цієї властивості (Є. М. Кнохін, В. С. Кузнецов, В. С. Морозова та ін.).

У вивченні відповідальності як *властивості суб'єкта життєдіяльності* (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Дементій, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн) одним з ключових є положення про те, що поведінка людини має не лише зовнішню, але й внутрішню детермінацію, яка «полягає в підкресленні внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, не одностороннього підпорядкування зовнішньому» [9, с. 234].

Розробляючи теорію відповідальності, К. О. Абульханова-Славська робить наголос на суб'єктові, на його добровільності. Дослідниця описує відповідальність «як форму активності особистості через привласнення нею зовнішньої необхідності і перетворення її у внутрішню необхідність» [1, с. 43].

Л. І. Дементій зазначає, що в науковому плані досі не було зроблено спроб широкого комплексного вивчення відповідальності, що охоплювали б найбільш значущі сфери життєдіяльності особистості, реалізація яких безпосередньо залежить від відповідальності особистості. У своєму дослідженні вона розглядає відповідальність як властивість суб'єкта життєдіяльності, що забезпечує успішність особистості в релевантних змісту відповідальності життєвих сферах, ситуаціях і побудові життєвого шляху [3].

Окремої уваги, на нашу думку, заслуговує модель відповідальності, яку розробив М. В. Савчин. Аналізуючи розробки інших авторів з питань мотивації і сенсу життя, автор дійшов висновку, що відповідальність як *особистісна основа відповідальної поведінки* є смисловим утворенням особистості, своєрідним загальним принципом співвідношення (саморегуляції) в межах цілісної мотиваційно-смислової сфери [10]. Він одним із перших, спираючись на динамічний підхід до вивчення мотиваційної сфери особистості, запропонував етапи мотивації відповідальної поведінки.

Отже, як бачимо, усі вищевказані автори сходяться в одному: відповідальність є однією з найзагальніших якостей, результат інтеграції усіх психічних функцій особистості і суб'єктивного сприйняття навколишнього світу, емоційно-го відношення до боргу, волі.

Деякі вітчизняні автори, що досліджували відповідальність, визначали цей феномен через поняття *обов'язку*. О. Г. Спіркін підкреслює, що «особиста відповідальність – вільна реалізація правильно усвідомленого боргу, який є моральним виразом інтересів певних суспільних класів» [14, с. 51]. Подібне розуміння відповідальності ми зустрічаємо в роботах Л. І. Грядунової, О. І. Ореховського,

О. П. Растігеєва. К. Муздибаєв розглядав соціальну відповідальність через категорії соціальних норм і рольових обов'язків. Це визначення ставить феномен відповідальності поряд із старанністю та сумлінністю.

Існує небагато наукових праць, у яких *старанність* виступає предметом дослідження. Цей конструкт розглядається як компонент конструкта більш високого рівня в ієрархії конструктів особистості – *сумлінність*. В. П. Прядєїн пропонує таке визначення старанності: підпорядкування суб'єкта вимогам і командам інших осіб, процес реалізації поставлених ними завдань і цілей [8]. Ми вважаємо, що відповідальність та старанність є самостійними окремими феноменами. Різниця полягає в *джерелі детермінації, механізмі контролю та ступені внутрішньої усвідомленості дій*, що виконуються. Ці критерії доречні для розмежування відповідальності від понять *зобов'язання* та *відчуття обов'язку*. Зобов'язання – коло дій, покладених на кого-небудь, що є безумовними для виконання. Відчуття обов'язку – переживання, викликане необхідністю виконувати певні, привнесені ззовні, дії.

Поняття «сумління» в науковій літературі, присвяченій дослідженню відповідальності, не має однозначного визначення та загальноприйнятого місця в психіці людини. С. О. Басюк визначає її як компонент моральної свідомості, що несе контролюючу функцію. У психоаналітичній традиції сумління є компонентом Супер-Его. Її функція полягає в контролі поведінки і покарання за її невідповідність нормам. В. Сафін пропонує своє визначення цього феномена. Свіість – це свідомо-емоційне переживання, що виникає в результаті самооцінювання відповідності або невідповідності своїх діянь із власними установками, диспозиціями, життєвими планами, виходячи з особистісного розуміння сенсу життя [11]. Перші два визначення розглядають сумління як інтеріоризовану інстанцію контролю (усі правила, норми та закони референтного для людини оточення, які трансливалися ззовні, засвоїлися самою людиною). Сафін акцентує увагу на зв'язку сумління зі смисловою сферою особистості. На нашу думку, обидва визначення доречні. Дійсно, сумління формується через механізм інтеріоризації зовнішніх контролюючих інстанцій, проте оцінювати дії людини воно може як на основі норм і правил, так і на основі власних сенсів. Виходячи з цього, відчуття обов'язку або провини є переживання, що виникає в результаті негативної оцінки сумлінням дій особистості.

Висновки. Аналізуючи наукову літературу, присвячену дослідженню відповідальності, ми дійшли висновку, що переважна частина робіт присвячена окремим аспектам цього інтегрального, багаторівневого феномена. Зарубіжні вчені багато уваги приділяли морально-етичним питанням, а також механізму атрибуції відповідальності [4; 5; 7]. Вітчизняні автори досліджували відповідальність у площині соціуму та особистості: вивчалися статево-вікові особливості, роль феномена у соціальних стосунках і в інших сферах життєдіяльності [6; 9; 12]. Останні дослідження застосовують системний підхід до аналізу структури та механізмів функціонування відповідальності [3; 8; 10]. Із зростанням кількості досліджень гостро постає питання щодо систематизації та диференціації психічних явищ.

Під час аналізу теоретичних моделей нами була побудована робоча схема (рис. 1), що описує механізм прийняття суб'єктом відповідальності за свої дії. Умовно розділимо вчинки, що здійснюються людиною, на «детерміновані соціумом» і «детерміновані суб'єктом». У перших ініціатором поведінки виступає третя особа (1) (інший індивід, організація, колектив тощо). Посил (2) формується у вигляді прохання, доручення, наказу тощо. Суб'єкт (3), сприймаючи посил, або наділяє його особистісним сенсом (4) і виконується відповідально (5), або не наділяється – поведінка буде здаватися відповідальною, але насправді буде виконуватися старанно (6). У вчинках, що «детерміновані суб'єктом», ініціатором виступає

сам індивід. Дії вже наділені особистісним сенсом і виконуються відповідально. Ця ідея знаходить підтвердження в дослідженнях К. О. Абульханова-Славської: «Відповідальність – це самостійне, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, визначених суб'єктом». Виходячи з цієї схеми, видно, що низка досліджень, предметом яких була соціальна відповідальність, насправді вивчали старанність. Сумління функціонує в межах смислової сфери.

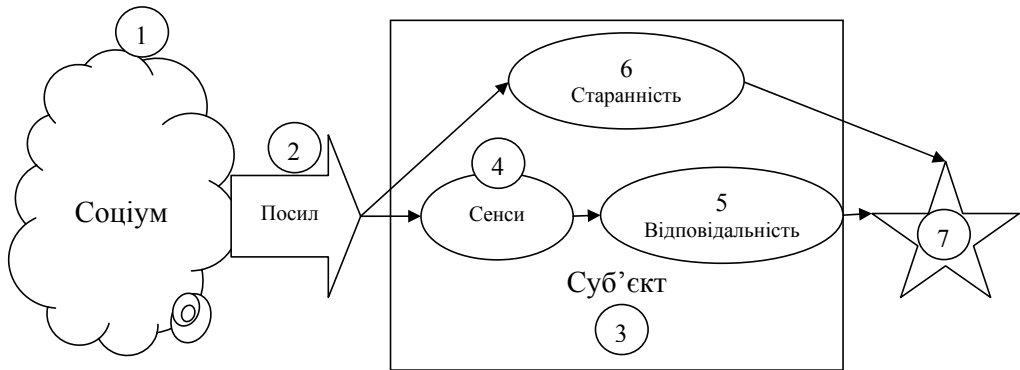


Рис. 1. Схема детермінації відповідальної поведінки соціумом

1 – соціум; 2 – посил; 3 – суб'єкт; 4 – смислова сфера; 5 – відповідальне ставлення до об'єкта відповідальності; 6 – старання ставлення до об'єкта відповідальності; 7 – об'єкт відповідальності

Вважаємо доцільним подальшу розробку представленої схеми і її емпіричну перевірку. Необхідно деталізувати місце феномена відповідальності серед компонентів саморегуляції особистості.

Бібліографічні посилання

1. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический поход / К. А. Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы в психологической теории / РАН: Институт психологии. – М. : Наука, 1995. – С. 41–45.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1995. – 349 с.
3. Дементий Л. И. Типология ответственности личности // Гуманистические проблемы психологической теории / Л. И. Дементий. – М., 1995. – С. 204–213.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.
5. Морозкина Т. В. Проблема моральной ответственности в зарубежной психологии / Т. В. Морозкина // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1983. – № 1. – С. 40–47.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности природы / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1995. – 213 с.
8. Прядеин В. П. Понятия ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования / В. П. Прядеин // Научный диалог. – 2012. – № 1. – С. 32–45.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 704 с.
10. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
11. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности : учеб. пособие / В. Ф. Сафин. – Свердловск : Изд-во Свердл. гос. пед. ин-та, 1985. – 142 с.
12. Сидорова Т. Н. Особенности социальной ответственности у старшеклассников / Т. Н. Сидорова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 56–62.

13. Слободской А. Л. О социально-психологическом аспекте ответственности в деятельности специалиста : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. психол. наук / А. Л. Слободской. – Л., 1976. – 15 с.
14. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
16. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 256 с.

Надійшла до редколегії 10.04.2012 р.

УДК 159.942+159.923

Р. О. Труляєв

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ПОЗИТИВНІ ЦІННОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ (досвід використання наукових здобутків позитивної психології)

Наведено результати емпіричної перевірки гіпотези про наявність впливу позитивних цінностей в структурі особистості педагога на емоційний стан його учнів під час уроків та їхню навчальну успішність. Доведено, що дотримання вчителем таких цінностей, як «Мудрість», «Справедливість», «Гуманність» забезпечує ефективність його професійної діяльності. Побудовано та проаналізовано ієрархії «сильних» рис характеру педагогів, на уроках яких більшість учнів переживають позитивні емоції, та педагогів, на уроках яких учні перебувають у стані емоційного дискомфорту.

Ключові слова: позитивні цінності, «сильні» риси особистості, емоційний стан, навчальна діяльність, навчальна успішність, суб'єктивне благополуччя, психологічна атмосфера на уроці.

Приведены результаты эмпирической проверки гипотезы о наличии влияния позитивных ценностей в структуре личности педагога на эмоциональное состояние его учеников во время уроков и их учебную успешность. Доказано, что следование учителя таким ценностям, как «Мудрость», «Справедливость», «Гуманность» обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности. Построено и проанализировано иерархии «сильных» черт характера педагогов, на уроках которых большинство учеников переживают позитивные эмоции, и педагогов, на уроках которых ученики пребывают в состоянии эмоционального дискомфорта.

Ключевые слова: позитивные ценности, «сильные» черты личности, эмоциональное состояние, учебная деятельность, учебная успешность, субъективное благополучие, психологическая атмосфера на уроке.

The article contains the results of empirical verification the hypothesis that the presence of influence positive values in the structure of the individual teacher in the emotional state of his pupils during lessons and educational success. It is shown that adherence to such values as a teacher of "Wisdom," "Justice," "Humanity" ensures the effectiveness of its professional activities. Constructed and analyzed the hierarchy of "strong" character traits teachers in the classroom where most students are experiencing positive emotions, and teachers in the classroom where students are in a state of emotional discomfort.

Key words: positive values, "strong" personality traits, emotional state, educational activities, educational success, subjective well-being, psychological atmosphere in the classroom.

Проблема навчальної неуспішності та вивчення психологічних чинників високої результативності навчальної діяльності, створення оптимальних психоло-

гічних умов для повноцінного та всебічного розвитку дитини в умовах загально-освітнього навчального закладу була і залишається актуальною, незважаючи на те, що її вивченню, починаючи з першої половини ХХ ст., присвячено значну кількість наукових досліджень (У. Брауне, Л. С. Виготський, Г. Вітцлак, Т. О. Гордєєва, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. Ірлітц, Н. А. Мечинська, Є. Н. Осін, Х.-Д. Рослер, Л. С. Славіна, В. Шрадер та ін.) [5; 7; 9; 13; 14].

Значна кількість науковців, серед яких Д. Р. Мерзлякова [9], Е. Л. Носенко [10], М. І. Педаяс [12], А. Я. Чебикін [21] та ін., єдині в тому, що саме педагогу як носію та транслятору знань, а також безпосередньому організатору навчальної діяльності, належить ключова роль у забезпеченні навчальної успішності учнів. Уміння педагога передавати свої знання, розвивати розумові здібності учнів, створювати в них оптимальний для навчальної діяльності емоційний стан, що безпосередньо відображається на навчальних досягненнях, і є, на нашу думку, індикатором його професійної ефективності. Саме ці вміння відповідають ключовим змістовним характеристикам педагогічної діяльності [1; 8; 17]. У цьому аспекті важливу роль відіграють особистісні характеристики та інтелектуальні здібності педагога, які надають його професійній діяльності індивідуальної своєрідності та обов'язково розкриваються під час взаємодії з учнями.

Постановка проблеми. Розробки представників позитивної психології, зокрема, створена М. Селігманом та К. Петерсоном класифікація позитивних цінностей та «сильних» рис особистості [16] дають змогу по-новому поглянути на проблему навчальної успішності та ролі особистості вчителя в забезпеченні шкільних досягнень, а значить – з іншого боку підійти до її вирішення.

Спираючись на наукові здобутки позитивної психології та погляди науковців на природу емоцій, роль емоційних станів у пізнавальній діяльності, нами було висунуто гіпотезу про наявність впливу позитивних цінностей в структурі особистості педагога на емоційний стан його учнів під час уроків та їхню навчальну успішність як наслідковий результат. Ураховуючи змістове наповнення та специфіку цілей професійної діяльності педагогів, можна припустити, що дотримання вчителем таких цінностей як «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» забезпечує перевагу позитивних емоційних станів у їхніх учнів під час занять та сприяє більш високій успішності навчальної діяльності. Детальне теоретичне обґрунтування психологічного механізму впливу позитивних цінностей на навчальну успішність учнів наведено в нашій публікації у співавторстві з Е. Л. Носенко [11, с. 16–24].

Метою дослідження була емпірична перевірка наявності зв'язку між зазначеними позитивними цінностями в структурі особистості педагога та специфікою емоційних станів учнів і їхньої навчальною успішністю, а також побудова та порівняння ієрархій «сильних» рис характеру тих педагогів, на уроках яких учні переживають позитивні емоції, та педагогів, на уроках яких учні, навпаки, переживають у стані емоційного дискомфорту.

Під впливом ідей представників новітніх напрямів наукової психології відбуваються зміни в поглядах на предмет психології, зміщення акцентів у питаннях її методології і, відповідно, поява принципово іншої предметної спрямованості психодіагностичного інструментарію. Можна виділити два ключові орієнтири в сучасних психологічних дослідженнях: 1) перехід до вивчення психологічних особливостей та проявів на різних рівнях функціонування абсолютно психічно здорової та повноцінної особистості, яка успішна в обраній сфері діяльності та характеризується високим адаптаційним потенціалом до умов життя; дослідження феномена психологічного та суб'єктивного благополуччя, позитивних емоцій та щастя (розробляється в рамках позитивної психології) [16]; 2) пріоритет ідеографічного підходу в наукових дослідженнях: вивчення індивідуального вну-

трішнього світу кожної окремої людини, відмова від намагань побудувати загальні типології, загальні схематизовані шаблони функціонування психіки «середньостатистичної» людини, пріоритет використання таких психодіагностичних технік, які дозволяють вивчати індивідуальний «внутрішній простір» людини (постнекласична перспектива сучасної психології) [19].

На сьогоднішній день проведено значну кількість досліджень, присвячених вивченню впливу емоцій на розумову діяльність, регулятивної функції емоційних станів у навчальній діяльності. Уже не викликає сумніву залежність характеру інтелектуальної та пізнавальної діяльності школярів від емоційного фактора. Зокрема, М. І. Педаєс [12] зазначав, що характер емоційності педагога, його вміння викликати в учнів певні емоції у відповідь на емоційні прояви вчителя, визначає особливості педагогічного впливу та взаємодії в навчально-виховній роботі, мобілізує учнів, активізує їхню інтелектуальну та навчальну активність. А. Я. Чебикін [21] у своїх роботах доводив, що навчальні досягнення учнів на уроках залежать від умілого використання вчителем прийомів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності. Ученим було побудовано модель навчального процесу, описано його етапи, охарактеризовано оптимальні для ефективної навчально-пізнавальної діяльності емоційні стани учнів на кожному з етапів, а також педагогічні прийоми, які може використовувати вчитель для формування в учнів відповідних емоційних станів.

Визначну роль позитивних емоцій для функціонування пізнавальних процесів підкреслював Л. М. Веккер, висловлюючи припущення, що «об'єкт позитивного емоційного ставлення відображений у свідомості суб'єкта більш конкретно, індивідуально, ніж об'єкт негативного» [2]. Американською дослідницею Б. Фредриксон (B. Fredrickson) доведено, що позитивні емоції поліпшують інтелектуальні здібності і, відповідно, якість розумової діяльності людини [16; 22].

У дослідженнях Д. Р. Мерзлякової було описано психологічний механізм руйнівного впливу емоційного вигорання педагога на особистість учня та його навчальну успішність. Зокрема, було встановлено, що учні, які навчаються у вчителів середньо-високого рівня емоційного вигорання, характеризуються більшою тривожністю, більш низькими показниками самоставлення, шкільної мотивації та навчальної успішності в порівнянні зі школярами, які навчаються у педагогів з низьким рівнем емоційного вигорання [9].

У рамках теми, що розглядається, важливою є теорія емоційної саморегуляції Р. Лазаруса, оскільки вона проливає світло на механізм виникнення та функції різних емоційних станів під час педагогічного процесу. З точки зору науковця, будь-який емоційний стан є результатом когнітивної оцінки життєвої ситуації, в першу чергу, за шкалою «небезпечна-нейтральна» (первинна оцінка), а потім – за шкалою «нейтральна-позитивна» (вторинна оцінка) [4; 15; 23]. Це означає, що емоція завжди є похідною ситуації, що склалася, і особливостей її інтерпретації людиною, та виступає сигналом для здійснення змін поведінки, пошуку заходів щодо уникнення або зміни небажаного для індивіда перебігу подій. Тобто учнем постійно оцінюється ситуація, що складається в класі під час уроку. У випадках агресивних проявів з боку педагога, висунення надмірних вимог та інших професійно неадекватних дій, ситуація оцінюється дитиною як загрозна. Замість того, щоб бути зосередженим на навчальному матеріалі, учень відволікається на пошук шляхів уникнення/подолання небезпеки. З цього випливає, що для забезпечення ефективної навчально-пізнавальної діяльності вчитель повинен дбати про створення позитивної, доброзичливої психологічної атмосфери в класі, уникати дій, що можуть викликати почуття загрози, незахищеності в учня.

Методи вирішення проблеми. Для перевірки гіпотези на базі Криворізьких загальноосвітніх шкіл № 54 та № 86 було проведено дослідження, яким охоплено

51 учитель. До вибірки увійшли тільки педагоги-предметники віком від 29 до 56 років. Переважну більшість склали вчителі основних навчальних предметів: алгебри, геометрії, української мови та літератури, біології, фізики та хімії.

У дослідженні також взяли участь 150 учнів V–XI класів: 58 хлопців та 92 дівчини віком від 11 до 17 років. Середній вік учнів складає 13,5 років.

У ході дослідження було застосовано такі методи: психодіагностичні; аналіз навчальної успішності досліджуваних за результатами участі в олімпіадах та конкурсах шкільного та районного рівнів та результатами міністерських контрольних робіт; бесіди з адміністрацією, педагогами та учнями. Для статистичної обробки отриманих даних використовувалася програма Microsoft Excel та пакет SPSS 17: кластерний аналіз (алгоритм К-середніх), методи статистичної перевірки гіпотез (ф*-кутове перетворення Фішера, t-критерій Стюдента, U-критерій Ман-Уїтні).

Для діагностики рівня сформованості позитивних цінностей вчителів використовувався опитувальник VIA-IS «Цінності-в-дії» К. Петерсона та М. Селігмана (2004) [16], перекладений на українську мову професором Е. Л. Носенко та доцентом Л. І. Байсарою на кафедрі педагогічної та вікової психології ДНУ ім. О. Гончара. Цей інструментарій дозволяє визначити домінуючі позитивні цінності, а також побудувати ієрархію «сильних» рис характеру педагога, які формуються під впливом даних цінностей, від найбільш виражених (топ-п'ятірка «сильних» рис) до найменш виражених. Для оцінки рівня емоційного вигорання педагога використовувався опитувальник MBI К. Маслач [20], за допомогою якого можна оцінити наявність та вираженість ключових симптомів синдрому емоційного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Також було застосовано методику самооцінки метакогнітивних знань та метаконітивної активності Ю. В. Скворцової [18], спрямовану на визначення здатності людини до усвідомленої рефлексії, пізнання власних процесів мислення, його стратегій та здійснення дій з урахуванням даних знань; методику «Інтегральна задоволеність працею» [20] для оцінки рівня задоволеності професійною діяльністю педагогів; тест «PANAS» Л. Кларка, О. Теллегена, Д. Уотсона [16], призначений для визначення домінуючого знаку емоційної сфери та вивчення співвідношення позитивної та негативної афективності людини; тест «Задоволеність життям» Г. Дінера та ін. [16], який дозволяє оцінити загальний рівень відчуття людиною задоволеності власним життям. За допомогою тесту «PANAS» та тесту «Задоволеність життям» визначався рівень суб'єктивного благополуччя педагогів, що обчислюється за формулою $CB = (PA - NA) + 3J$, де CB – рівень суб'єктивного благополуччя; PA – рівень позитивної афективності; NA – рівень негативної афективності; $3J$ – рівень задоволеності життям.

Таким чином вивчався вплив на емоційний стан учнів на уроці та їх навчальну успішність не тільки переваг, які вчителю надають ті чи інші позитивні цінності та «сильні» риси характеру, а й факторів, що опосередковуються цими цінностями та, на нашу думку, безпосередньо включені до механізму можливого каузального зв'язку таких цінностей учителя, як «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» з емоційним комфортом учнів на уроці і, відповідно, їхніми шкільними досягненнями.

Після психодіагностичного обстеження та обчислення результатів шляхом проведення кластерного аналізу (алгоритм К-середніх) вибірку педагогів було розподілено на три кластери за всіма змінними, розглянутими вище. До першого кластеру (кластер 1) увійшло 23 вчителів, які мали порівняно вищі показники за всіма шкалами опитувальника VIA, нижчий рівень вираженості симптомів емоційного вигорання, вищі показники розвитку метакогнітивних навичок та суб'єктивного благополуччя. Другий кластер (кластер 2) склали дев'ять педагогів,

які, навпаки, характеризувалися досить низькими показниками розвитку «сильних» рис характеру та позитивних цінностей, мали виражені симптоми емоційного вигорання, низький рівень розвитку метакогнітивних навичок, низькі показники задоволеності професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя. До третього кластеру (кластер 3) увійшло 19 учителів, що мали помірний рівень вираженості всіх показників. Необхідність виокремлення трьох кластерів обґрунтовується тим, що для більш точної перевірки гіпотези потрібно було виділити дві групи педагогів, які б *максимально* відрізнялися одна від одної за показниками психодіагностичних методик, тобто займали б *полярні* позиції на їх шкалах.

На другому етапі емпіричного дослідження за допомогою t-критерія Стьюдента було встановлено, що «позитивний» та «негативний» кластери статистично значуще ($p \leq 0,01$) відрізняються один від одного за всіма шкалами застосованих психодіагностичних методик. Таким чином, на відносно невеликій вибірці вчителів було підтверджено дані дослідження Е. Л. Носенко та Н. В. Грисенко [6; 10], в якому емпірично доведено визначну роль позитивних цінностей педагога в попередженні емоційного вигорання та продемонстровано наявність каузального зв'язку між цінністю «Мудрість», що визначає рівень інтелектуальних здібностей педагога, його креативність та відкритість новому досвіду та інтенсивністю вираженості симптомів емоційного вигорання, а також вірогідністю проявів гуманного та справедливого ставлення до учнів.

Для діагностики емоційного стану учнів використовувалися такі методики, як «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» Н. П. Фетіскіна [20], методика «Градусник» Н. П. Фетіскіна [20] та кольоровий тест ставлень (КТС) Еткінда [20], до кожної з яких було виготовлено спеціальні бланки. Їх використання дало досліджуваним змогу оцінювати свій емоційний стан окремо на кожному з передбачених навчальною програмою уроків, що проводяться різними педагогами (представниками різних кластерів). Дані діагностичні інструменти дозволили отримати досить детальне та достовірне уявлення про те, які емоційні стани переважають в учнів на уроках різних учителів та визначити емоційне ставлення до кожного предмету і вчителя, який його викладає. Аналіз участі учнів в олімпіадах та конкурсах, а також результатів міністерських контрольних робіт дозволив визначити досягнення учнів у навчальній діяльності та їхню успішність.

Результати дослідження. На наступному етапі дослідження була порахована загальна кількість учнів, які охоплюються всіма вчителями кожного з трьох кластерів окремо, а потім з кожної з трьох сум визначено відсоткові частки учнів з переважанням позитивних емоцій на уроках відповідних учителів та учнів, в яких переважають негативні емоції на цих же уроках. У результаті такої обробки даних встановлено, що вчителями кластеру 1 в сумі охоплюється 537 учнів*, у 70 % яких під час проведення уроків педагогами з цього кластеру переважають позитивні емоційні стани – радість, задоволення, а в 30 % учнів домінує стан емоційного дискомфорту, про який свідчать такі емоції, як байдужість, сум. Учителі кластеру 2 навчають 99 учнів: 48 % з них відчувають під час цих уроків переважно позитивні емоції, 52 % – негативні. Педагоги кластеру 3 навчають 519 учнів: у 59 % з яких переважають позитивні емоційні стани, а в 41 % – негативні. Як бачимо, учні даних шкіл частіше зустрічаються з педагогами кластерів 1 та 3.

Результати підрахунків за ϕ^* -критерієм – кутове перетворення Фішера для порівняння трьох кластерів учителів за критерієм «позитивні-негативні емоції учнів на уроках» представлені в табл. 1–3, з яких видно, що найбільш виражені

* Наведена кількість учнів становить суму спостережень за емоційними станами тих самих школярів на різних уроках учителів із трьох кластерів. Тому вона перевищує зазначений вище загальний об'єм вибірки (150 учнів).

відмінності в емоційних станах учнів зафіксовано під час викладання в них учителів кластерів 1 та 2. При цьому під час роботи на уроці в учителів, які складають кластер 1, відсоткова частка позитивних емоцій учнів є значно більшою, ніж у вчителів, які входять до кластеру 2 (70 % та 48 % відповідно).

Таблиця 1

Результати порівняння першого та другого кластеру педагогів за критерієм «позитивні-негативні емоції учнів на уроках»

Групи, що порівнюються	Переважають позитивні емоції		Переважають негативні емоції		Сума	Емпіричне значення ϕ^*
	Кількість	Частка, %	Кількість	Частка, %		
Учні вчителів кластеру 1	377	70	160	30	537	4,151 ($p \leq 0,01$)
Учні вчителів кластеру 2	48	48	51	52	99	

Таблиця 2

Результати порівняння першого та третього кластеру педагогів за критерієм «позитивні-негативні емоції учнів на уроках»

Групи, що порівнюються	Переважають позитивні емоції		Переважають негативні емоції		Сума	Емпіричне значення ϕ^*
	Кількість	Частка, %	Кількість	Частка, %		
Учні вчителів кластеру 1	377	70	160	30	537	4,013 ($p \leq 0,01$)
Учні вчителів кластеру 3	305	59	214	41	519	

Таблиця 3

Результати порівняння другого та третього кластеру педагогів за критерієм «позитивні-негативні емоції учнів на уроках»

Групи, що порівнюються	Переважають позитивні емоції		Переважають негативні емоції		Сума	Емпіричне значення ϕ^*
	Кількість	Частка, %	Кількість	Частка, %		
Учні вчителів кластеру 2	48	48	51	52	99	1,887 ($p \leq 0,05$)
Учні вчителів кластеру 3	305	59	214	41	519	

Крім цього було здійснено порівняння окремих емоцій, які відчувають учні під час роботи на уроках учителів із різних кластерів (табл. 4), що визначалися за допомогою методик «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» та «Градусник», а також порівняння емоційних ставлень учнів до вчителів з різних кластерів та їхніх предметів, що вивчалися за допомогою кольорового тесту ставлень Еткінда.

З табл. 4 видно, що найбільш яскраво виражені відмінності зафіксовано за переживанням емоції радості в кластерах 1 та 2. При цьому найчастіше ця емоція домінує в учнів на уроках педагогів першого кластеру. На другому місці за частотою прояву цієї емоції стоять учителі з кластеру 3. Хоча відмінності між першим та третім кластером за критерієм переживання емоції радості учнями під час уроків теж є статистично значущими на користь педагогів кластеру 1. Учні найрідше відчувають емоцію радості на уроках учителів, які належать до другого кластеру.

Таблиця 4

**Відмінності між окремими емоційними станами учнів
під час роботи на уроках учителів з різних кластерів**

№ з/п	Емоційний стан та його знак (методики «Візуально-асоціативна самооцінка емоційного стану», «Градусник»)	Кластер 1 – кластер 2	Кластер 1 – кластер 3	Кластер 2 – кластер 3
1	Спокійний, врівноважений («+»)	$\varphi^* = 3,785$; $p \leq 0,01$ K2*	—	$\varphi^* = 3,912$; $p \leq 0,01$ K2
2	Світлий, приємний («+»)	$\varphi^* = 3,41$; $p \leq 0,01$ K1	—	$\varphi^* = 2,69$; $p \leq 0,01$ K3
3	Байдужість («-»)	$\varphi^* = 2,779$; $p \leq 0,01$ K2	$\varphi^* = 1,722$; $p \leq 0,05$ K3	$\varphi^* = 1,805$; $p \leq 0,05$ K2
4	Нудьга («-»)	—	—	—
5	Радість («+»)	$\varphi^* = 6,455$; $p \leq 0,01$ K1	$\varphi^* = 2,551$; $p \leq 0,01$ K1	$\varphi^* = 5,006$; $p \leq 0,01$ K3
6	Сум («-»)	$\varphi^* = 3,209$; $p \leq 0,01$ K2	$\varphi^* = 2,047$; $p \leq 0,05$ K3	$\varphi^* = 2,052$; $p \leq 0,05$ K2
7	Стан дрімоти («-»)	—	—	—
8	Почуття захопленості («+»)	—	—	—
9	Гнів («-»)	—	$\varphi^* = 2,453$; $p \leq 0,01$ K3	—

* Позначки K1, K2, K3 – кластер, в якому зазначений емоційний стан має більший відсоток прояву.

«Світлий, приємний» емоційний стан також частіше переживається учнями під час уроків учителів кластеру 1, що може свідчити про вміння цих педагогів створювати доброзичливу психологічну атмосферу в класі, проявляти повагу до особистості учнів, сприяти успішному подоланню учнями навчальних проблем та труднощів, підвищувати їхню самоповагу, задоволеність собою, апелюючи таким чином до найважливіших потреб та позитивних проявів дітей під час викладання навчального матеріалу.

Статистично значущі відмінності було встановлено між частотою домінування в школярів врівноваженого, спокійного емоційного стану при порівнянні між собою кластерів 1 та 2, а потім і кластерів 2 та 3. За цим критерієм перевагу мають педагоги другого кластеру. Такий факт можна пояснити появою в педагогів другого кластеру тієї фази вигорання, що характеризується як «Деперсоналізація» та особливістю якої є прагнення до економії емоцій*. Наслідком цього є недостатня емоційна залученість педагогів кластеру 2 під час взаємодії з учнями, при обговоренні навчального матеріалу. На користь цього свідчить і наявність статистично достовірних відмінностей в переживанні стану байдужості учнями, який переважає під час уроків, що проводять вчителі другого кластеру.

Ще одна емоція, за переживанням якої нами зафіксовано значні статистичні відмінності, це сум. Цей емоційний стан учнів домінує також під час прове-

* Як влучно зазначають зарубіжні фахівці, що досліджують емоційне вигорання, – «перш ніж вигоріти, потрібно охолонутися».

дення уроків учителями «негативного» кластеру ($\phi^* = 3,209$ для кластерів 1 та 2, $p \leq 0,01$).

Цікаво, що не було зафіксовано значущих відмінностей між переживанням емоції гніву на уроках учителів «позитивного» та «негативного» кластеру. Натомість, встановлено, що гнів у дітей проявляється частіше на уроках учителів кластеру 3, що значуще відрізняється від частоти прояву цієї емоції під час уроків учителів кластеру 1.

З наведених даних видно, що уроки вчителів «позитивного» кластеру відрізняються більшою емоційною насиченістю, викликають цікавість та частіше пов'язані зі станом емоційного комфорту, оскільки саме в цей час учні частіше переживають позитивні емоції.

Такий висновок підтверджують і результати аналізу емоційного ставлення учнів до вчителів та предметів, які вони викладають. Більшість учнів (62 %) асоціюють уроки, що проводяться вчителями кластеру 1, з приємним для себе кольором, що свідчить про позитивне емоційне ставлення до них. За даним критерієм групи педагогів першого та другого кластеру відрізняються одна від одної на 5%-му рівні значимості ($\phi^* = 2,244$). Позитивне емоційне ставлення до вчителів кластеру 3 демонструють 59 % учнів. Показник ϕ^* -критерія – кутове перетворення Фішера для кластерів 1 та 3 складає 1,672 ($p \leq 0,05$), для кластерів 2 та 3 – 1,024 ($p \leq 0,05$).

За результатами аналізу навчальної успішності було встановлено, що учні беруть більш активну участь в олімпіадах як шкільного, так і районного рівня та мають більшу кількість призових місць саме з тих предметів, які викладають учителі з кластеру 1. Так, у попередньому навчальному році 14 учнів з КЗШ № 86 взяли участь в олімпіадах районного рівня з тих предметів, які викладають педагоги першого кластеру, у той час як учителі другого кластеру підготували до участі в олімпіадах 10 учнів, а кількість призових місць складає, відповідно, 8 (кластер 1) та 5 (кластер 2) місць. Виявлено також, що педагоги першого кластеру мають більшу кількість учнів, які за результатами міністерських контрольних робіт продемонстрували достатній та високий рівні знань з відповідних дисциплін.

На наступному етапі дослідження за результатами оцінки емоційних станів школярів на уроках було виділено дві групи педагогів. У першу групу ввійшло сім учителів з кластерів 1 та 3, на уроках яких переважна більшість учнів оцінює свій емоційний стан як позитивний. Другу групу склали педагоги (також 7) з кластерів 1, 2 та 3, на уроках яких у більшості учнів переважає яскраво виражений негативний емоційний стан.

Для цих двох груп було розраховано та порівняно середні показники «сильних» рис характеру за кожною шкалою опитувальника VIA (рис. 1). Після перекладу даних у шкалу порядку за допомогою U-критерія Манна-Уїтні зафіксовано статистично достовірні відмінності за «сильними» рисами «Любов до пізнання» ($p \leq 0,01$), «Справедливість» ($p \leq 0,05$), «Допитливість» ($p \leq 0,05$), «Відкритість до нового» ($p \leq 0,05$), «Обачливість» ($p \leq 0,05$). Показово, що значна кількість «сильних» рис, що відрізняються у двох групах педагогів на статистично достовірному рівні, формуються на базі цінності «Мудрість».

За середніми показниками побудовано ієрархії «сильних» рис окремо для кожної з двох груп педагогів. У першу п'ятірку ієрархії «сильних» рис педагогів першої групи («top signature character strengths») увійшли риси, що групуються навколо цінностей «Справедливість» (2 риси), «Гуманність» (2), «Трансцендентність» (1). Серед другої групи педагогів першу п'ятірку складають риси, що формуються на базі цінностей «Гуманність» (2), «Мужність» (1), «Трансцендентність» (1), «Справедливість» (1). Група педагогів, на уроках яких у учнів переважають позитивні емоційні стани, характеризується більш високими рангами тих «сильних» рис характеру, що відносяться до цінностей «Справедливість» та «Мудрість».

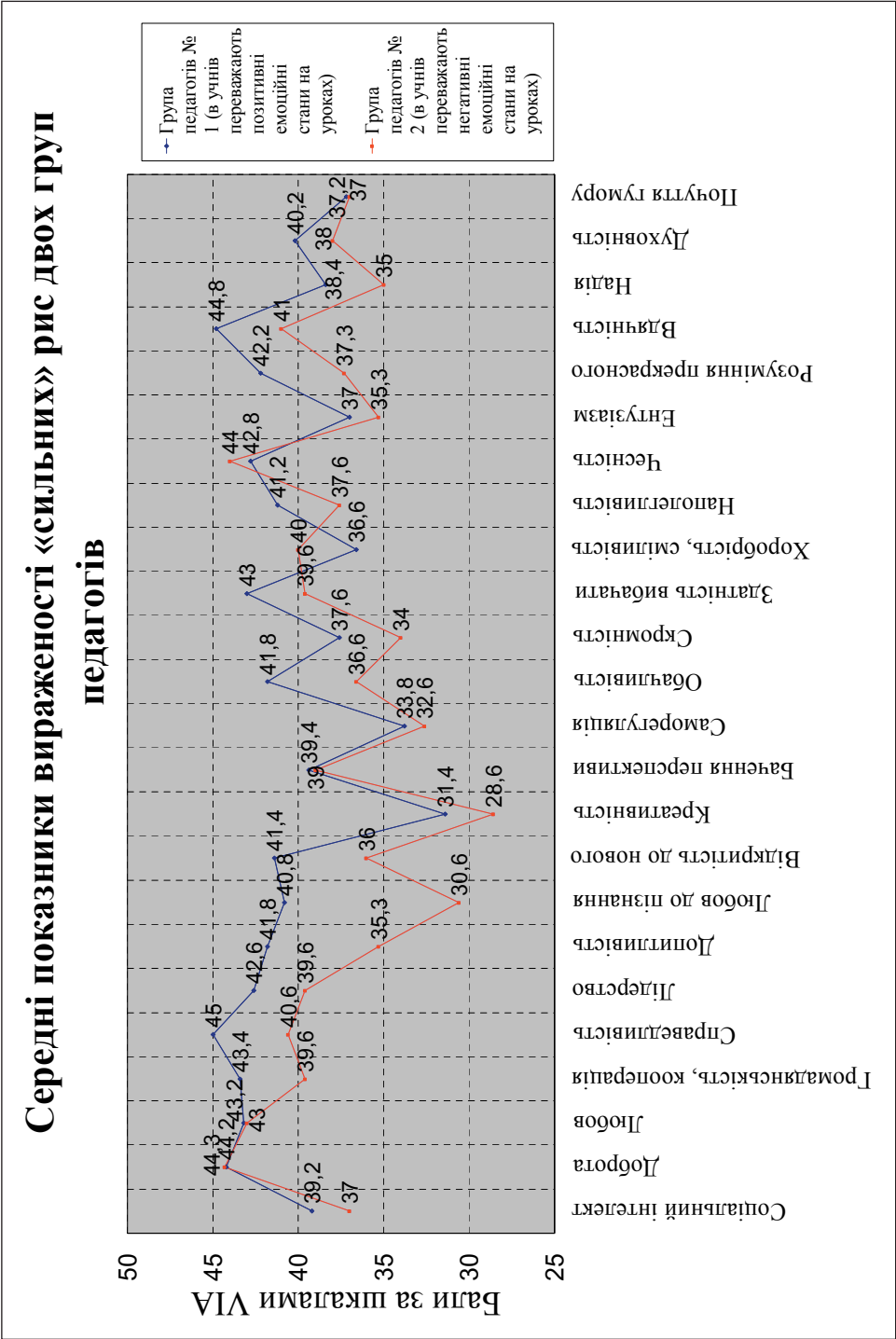


Рис. 1. Графік середніх показників «сильних» рис двох груп педагогів

Так, наприклад, «Любов до пізнання» в першій групі вчителів має 14-й ранг, а в другій – 23-й; «Допитливість» – 10-й ранг у першій групі та 19-й у другій; «Відкритість до нового» – відповідно 12-й та 17-й ранги. Цінність «Гуманність» приблизно однаково представлена в ієрархіях обох груп, що пояснюється специфічними особливостями нашої культури.

Друга група педагогів має перевагу тих «сильних» рис, які формуються на базі цінності «Мужність». Особливо це стосується такої характеристики, як «Хорообрість, сміливість», що у другій групі має шостий ранг, а в першій – 22-й.

Жодна з рис, що формуються на базі цінності «Мудрість», не увійшла до «top signature character strengths». Найнижчий ранг в обох групах учителів має така «сильна» властивість, як «Креативність» (24-й ранг).

Висновки. Ціннісна сфера, що є ядром особистості, лежить в основі вибору вчителем змісту та спрямованості педагогічної діяльності, виступає важливою детермінантою його професійної ефективності, пов'язана із задоволеністю собою як суб'єктом життєдіяльності та професіоналом і переживанням суб'єктивного благополуччя, що попереджає виникнення синдрому емоційного вигорання. Позитивні цінності та «сильні» риси особистості педагога опосередковують його вплив на емоційний стан учнів та їхню навчальну успішність. Результати проведеного дослідження демонструють, зокрема, важливу роль цінностей «Мудрість» та «Справедливість» учителя у виникненні позитивного емоційного стану в учнів під час уроків та в забезпеченні їхніх навчальних досягнень.

Результати дослідження показали, що педагоги, в яких домінують «сильні» риси, сформовані на базі цінностей «Мудрість» та похідної від неї цінності «Справедливість», здатні створювати доброзичливу психологічну атмосферу в класі, проявляти гуманність та повагу до особистості учнів, сприяти успішному подоланню учнями навчальних проблем та труднощів, підвищувати їхню самоповагу, задоволеність собою, апелюючи таким чином до найважливіших потреб та позитивних проявів дітей під час викладання навчального матеріалу. Уроки таких учителів відрізняються більшою емоційною насиченістю, викликають у дітей цікавість та частіше пов'язані зі станом емоційного комфорту, оскільки саме на них, як показали результати дослідження, учні частіше переживають позитивні емоції.

І, навпаки, учителі, в яких ці властивості недостатньо виражені, мають низький рівень емоційної включеності в ситуацію педагогічної взаємодії, характеризуються недостатнім рівнем розвитку вміння емоційної стимуляції пізнавальної активності учнів, що пов'язано з наявними в цих педагогів симптомами емоційного вигорання. Такі відомості є ще одним підтвердженням визначної ролі емоційного фактора в навчальній діяльності.

Отримані результати відкривають перспективи для подальших досліджень, серед яких можна зазначити дослідження відмінностей позитивних цінностей та «сильних» властивостей характеру та їх зв'язок із професійною компетентністю у вчителів загальноосвітніх закладів та викладачів вищих навчальних закладів, специфіка та спрямованість діяльності яких відрізняється. Актуальним видається і дослідження причин низького рівня такої важливої для педагогічної діяльності риси, як «Креативність», а також шляхів її розвитку. Цікавою також видається подальша деталізація та вивчення психологічного механізму впливу позитивних цінностей педагога на навчальну успішність учнів, а саме дослідження впливу позитивних цінностей вчителя на навчальну мотивацію та самооцінку учнів.

Бібліографічні посилання

1. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. ; под ред. А. С. Роботовой. – 3-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 208 с.

2. **Веккер Л. М.** Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
3. **Вилюнас В. К.** Психология эмоций / В. К. Вилюнас // Эмоция как процесс защиты / Р. С. Лазарус. – СПб. : Питер, 2007. – С. 225–231.
4. **Горбатков А. А.** Позитивные и негативные эмоции: взаимосвязь и ее зависимость от уровня субъективного развития индивида / А. А. Горбатков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 61–71.
5. **Гордеева Т. О.** Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 24–33.
6. **Грисенко Н. В.** Новий підхід до попередження емоційного вигорання педагога у світлі ідей позитивної психології / Н. В. Грисенко, Е. Л. Носенко // Вісник Дніпропетр. нац. ун-ту. Сер. Педагогіка і психологія. – Д. : ДНУ, 2010. – Вип. 15. – С. 29–39.
7. **Давыдов В. В.** Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 14–19.
8. **Ильин Е. П.** Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 432 с. – (Серия «Мастера психологии»).
9. **Мерзлякова Д. Р.** Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мерзлякова Дарья Романовна. – Ижевск, 2006 – 162 с.
10. **Носенко Е. Л.** Новий підхід до дослідження «цінностей у дії»: переваги, досвід, застосування для вивчення чинників емоційного вигорання педагога / Е. Л. Носенко, Н. В. Грисенко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. І. Огієнка Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 10. – С. 490–500.
11. **Носенко Е. Л.** Роль позитивних цінностей педагога в забезпеченні навчальної успішності учнів (стан дослідження проблеми) / Е. Л. Носенко, Р. О. Труляев // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Сер. Педагогіка і психологія. – 2011. – Вип. 17. – С. 16–24.
12. **Педаяс М. И.** Эмоциональность как фактор взаимодействия / М. И. Педаяс // Взаимодействие коллектива и личности. – Таллин, 1979. – С. 90–96.
13. Психические особенности слабоуспевающих школьников : пер с нем. / под ред. И. Ломпшера. – М. : Педагогика, 1984. – 184 с.
14. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. – М. : Педагогика, 1971. – 272 с.
15. Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Франклин // Об оценке: коротко и в деталях / Лазарус Р. – М. : ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 228–237.
16. **Селигман Мартин Э. П.** Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни : пер. с англ. / Мартин Э. П. Селигман. – М. : София, 2006. – 368 с.
17. **Сергеев И. С.** Основы педагогической деятельности : учеб. пособие / И. С. Сергеев – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
18. **Скворцова Ю. В.** Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Скворцова. – Ярославль : РГБ, 2006. – 186 с.
19. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 528 с. – (Методология, теория и история психологии).
20. **Фетискин Н. П.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 490 с.
21. **Чебыкин А. Я.** Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников / А. Я. Чебыкин // Вопр. психол. – 1989. – № 6. – С. 42–49.
22. **Fredrickson B. L.** Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires / B. L. Fredrickson, C. Branigan // Cognition and emotion. – 2005. – N 19 (3). – P. 313–332.
23. **Lazarus R. S.** The self-regulation of emotions / R. S. Lazarus // Emotions – Their parameters and measurement / Ed L. Levi. – NY : Raven Press. 1975. – 134 p.

Надійшла до редколегії 28.03.2012 р.

УДК 159.923

Г. О. Філіпчева, К. Ю. Проніна

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара***МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОГО ВИБОРУ ЛЮДИНИ**

Розглянуто проблему дослідження екзистенціального вибору людини. На основі аналізу літературних джерел з цього питання, а також лонгітюдних емпіричних досліджень запропоновано низку методів та методик, адаптованих під задачі вивчення такого конструкту, як «екзистенціальний вибір».

Ключові слова: екзистенціальний вибір, альтернатива, простір вибору, семантичний диференціал.

Рассмотрена проблема исследования экзистенциального выбора человека. На основе анализа литературных источников по этому вопросу, а также лонгитюдных эмпирических исследований предлагается ряд методов и методик, адаптированных под задачи изучения такого конструкта как «экзистенциальный выбор».

Ключевые слова: экзистенциальный выбор, альтернатива, пространство выбора, семантический дифференциал.

The problem of the existential choice of the subject is analyzed in the article. A number of methods and techniques, adapted for the research of the “existential choice” as a construct, are proposed on the base of the scientific sources and longitudinal survey in this field.

Key words: existential choice, alternative, the field of choice, semantic differential.

Як зазначають Д. О. Леонтьєв та М. В. Пилипко [4], поняття «вибір» частіше використовується у ролі пояснювального конструкту, ніж реальності, що підлягає дослідженню. Причина цього полягає у складності цієї реальності, а також у недостатній диференціації та визначеності цього поняття. І якщо друге питання зараз практично вирішено, завдяки напрацюванням таких авторів як О. Ю. Мандрікова [5], Д. О. Леонтьєв, М. В. Пилипко [4], то наявність першого пояснює, чому процес вибору достатньо рідко стає предметом психологічного вивчення. Проте, питання психологічних механізмів вибору на сьогоднішній день актуальні як у сфері теоретичної психології, де вони є нагальними питаннями психології особистості, так і в практичній психології, зокрема у психотерапії та психологічному консультуванні.

Постановка проблеми. В емпіричних дослідженнях вибір найчастіше розглядався в контексті прийняття рішень в ситуації невизначеності, дослідження ж особистісного (екзистенціального) вибору зустрічається в різних наукових підходах та у різні періоди часу, але більшість з них розрізнені та не носять систематичного характеру. Тому, з одного боку, в психології накопичились дані про процес вибору, що потребують аналізу та інтеграції в єдину картину, а з іншого боку, не сформовані самі задачі, проблемне поле психологічних досліджень вибору, а також методи дослідження цього конструкту.

Метою даної статті є обґрунтування адекватності та багатofункціональності низки методів для дослідження особистісного (екзистенціального) вибору.

Об'єкт: простір психодіагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення процесу вибору.

Предмет: змістовні характеристики авторського психодіагностичного комплексу як інструменту емпіричного дослідження психологічних характеристик діяльності вибору.

Вибір, як визначають Д. О. Леонтьєв та М. В. Пилипко [4] – це, як правило, не одномоментний акт, а розгорнутий у часі процес, що має складну структуру. Вибір можна представити як складно організовану діяльність, котра має свою мотивацію та операціональну структуру, внутрішню динаміку, чутливу до особливостей об'єкта та регульовану з боку суб'єкта. Автори пропонують виділити три різновиди вибору:

1. *Простий вибір*, коли людині задані альтернативи та алгоритм прийняття рішень. Найбільш поширеним є підхід, що описує процес простого вибору, представлений у різних варіантах теорії прийняття рішення. Основними представниками цього підходу є Д. Канеман, Ю. Козелецький, Т. В. Корнілова, О. І. Ларичев, Г. Н. Солнцева, А. Тверські.

2. *Смисловий вибір*, коли альтернативи задані ззовні, але алгоритм прийняття рішення людина має сконструювати сама. Приклади такого вибору – вибір професії, вибір дружини, вибір товару тощо. Також такий вид вибору представлений теорією життєвих світів Ф. Ю. Василюка.

3. *Екзистенціальний (особистісний) вибір*, коли у людини немає ані критеріїв порівняння альтернатив, ані самих альтернатив. Суб'єкт повинен сам конструювати ці альтернативи і, на підставі порівняння цих можливих альтернатив, зробити свій вибір. Особистісний вибір розуміється як акт надання переваги або одній альтернативі з низки заданих ззовні або сконструйованих суб'єктом вибору, або іншій та не зводиться до раціонального розрахунку [5].

Оскільки саме екзистенціальний вибір найбільше характеризує індивіда як особистість, і саме у межах екзистенціального вибору виникають найскладніші психологічні проблеми суб'єкта, актуальною є розробка методик його дослідження. Для вирішення цієї задачі ми спробували модифікувати вже відомі методи та методики. Більшість з них відносяться до проєктивних методик діагностики через специфіку самого «екзистенціального вибору», бо він як такий не має кінцевого продукту та його альтернативи мають бути сконструйовані самою людиною у конкретній життєвій ситуації.

Емпіричну базу роботи склали результати низки досліджень, проведених у 2010–2012 роках. Загальна кількість досліджуваних 121 особа. Вибірка представлена чоловіками та жінками у віці від 20 до 55 років. Дослідження проводилось індивідуально з кожним із досліджуваних, котрі були проінформовані про цілі та задачі дослідження, а наприкінці отримували результати за методиками, що також дозволило перевірити наскільки досліджувані згодні з отриманими даними.

Спираючись на положення, що вибір – це розгорнутий у часі процес [4], ми пропонуємо в якості методики для дослідження діяльності екзистенціального вибору створити ситуацію, в якій досліджуваний повинен буде, по-перше, сконструювати альтернативи, а, по-друге, створити алгоритм, за яким він, можливо, зможе прийняти рішення.

Для конструювання альтернатив нами була обрана ситуація вибору майбутнього існування. Приводом для обрання саме такої ситуації стала думка про те, що ситуація має бути важливою для досліджуваних та мати пряме відношення до їхнього реального життя незалежно від віку, статі, соціального статусу, освіти та інших характеристик.

Досліджуванам було запропоновано білий аркуш, на якому вони мали розмістити сконструйовані ними самими альтернативи свого майбутнього існування. Щоб задати «координати», відповідно до яких досліджувані записували альтернативи, у центрі аркуша була крапка з підписом «Я». Інструкція була такою: «Перед вами чистий аркуш. Уявіть, що це Ви (вказується крапка з підписом „Я“), а все, що навколо Вас – це Ваше майбутнє. У Вас є безліч шляхів, можливостей, бажань, цілей. Напишіть навколо себе (де вважаєте за потрібне) все, що зараз Вам спадає

на думку з цього приводу. Все це може стосуватися різних сфер Вашого життя та Вашої особистості».

Обробка даних цієї методики здійснювалася на якісному рівні. Для цього нами були запропоновані такі параметри, за якими може здійснюватися її інтерпретація:

1. Проходження методики: участь-відмова.
2. Середня кількість альтернатив.
3. Розташування альтернатив.
4. Виділення альтернатив.
5. Відношення до «Я».
6. Система розташування альтернатив.
7. Сфери, до яких відносяться альтернативи.
8. Позиція в альтернативах: активна-пасивна.
9. Часова перспектива: минуле, майбутнє, теперішнє.

Далі досліджуваним було видано таку інструкцію: «Оберіть найбільш важливу, актуальну, цікаву для Вас на даний момент альтернативу. Подивіться на всі інші. Чи є серед них такі, які „заважають“ здійсненню обраної Вами альтернативи, не можуть бути втілені одночасно, але в той же час важливі для Вас і Ви не готові так просто від них відмовитися? Оберіть, будь ласка, таку». Якщо пошук протилежних альтернатив викликав ускладнення (що траплялося дуже часто), досліджуваним пропонувалась метафора терезів, на одній чаші яких лежить обрана ними альтернатива, і досліджувані повинні були уявити, що знаходиться на іншій. Виділення пари альтернатив таким чином базується на принципі особистісних конструктів за Дж. Келлі.

Після виділення протилежних альтернатив, досліджуваній надалі мав привести аргументи «за» та «проти» кожної та записати їх у спеціальному бланку. Процедура аргументації була запропонована Д. О. Леонтьєвим та М. В. Пилипко [4] у їх дослідженнях. Аргументація поділялась на чотири категорії:

1. Сміслові аргументи, тобто значимі для чогось більш важливого, що відповідають яким-небудь більш загальним потребам, цінностям, життєвим цілям та життєвим відношенням досліджуваних.
2. Аргументи, пов'язані з оцінкою кризів призму своїх здібностей, задатків, компетенції.
3. Аргументи, пов'язані з особливостями самої альтернативи.
4. Ситуативно-кон'юнктурна аргументація.

Першу та другу групи аргументів можна віднести до аргументації «від об'єкта», третю та четверту – до аргументації «від суб'єкта».

На наступному етапі досліджуваному пропонувалося описати можливий вибір кожної з альтернатив прикметниками, тобто «оцінити» його за семантичним диференціалом. З огляду на те, що психосемантичний метод спрямований на дослідження різноманітних форм існування значень в індивідуальній свідомості (образи, символи, комунікативні і ритуальні дії, словарні поняття) [8], а також сліди діяльності, зафіксовані у вигляді відношень та включає у себе сенсорно-перцептивні характеристики, уявлення та думки [2], застосування методу семантичного диференціалу для дослідження категорії вибору є виправданим. Проаналізувавши літературу з даної тематики [2; 3; 8; 9], та не знайшовши відповідного варіанта семантичного диференціала для дослідження такої категорії, як «екзистенціальний вибір», нами було зроблено спробу створити власний власний семантичний диференціал, що буде цілком адаптований для нашого дослідження. Складання семантичного диференціала здійснювалося на основі даних літературних джерел та методом експертів, що проводився у два етапи. Було опитано 50 осіб, віком від 17 до 55 років, різної статі та рівня освіти. На першому етапі вони характеризували

прикметниками вибір, що може бути здійснений за результатами моральних дилем Колберга [1], а на другому – виконували наведені вище інструкції, та описували можливий вибір прикметниками. На основі отриманих відповідей нами було виділено спочатку 21 пара прикметників, яка на другому етапі була скорочена до 8 пар протилежних одне одному за значенням прикметників, які частіше за інші зустрічалися в описах альтернатив та відповідали характеристикам екзистенціального вибору [6; 7]. Для запобігання фальсифікації (необдуманих, випадкових відповідей) пари прикметників було розташовано таким чином, щоб чергувати між собою позитивні та негативні ознаки з обох країв. Створений семантичний диференціал наведений на рис. 1.

За даними семантичного диференціала ми перевіряли наскільки відрізняються оцінки двох протилежних, несумісних одна з одною альтернатив. За результатами наших досліджень [11], присвячених вивченню діяльності екзистенціального вибору серед хворих з невротичними розладами та серед осіб з високим рівнем невротизації, був отриманий цілий пласт фактажу, що вказує на наявність специфіки цього процесу серед хворих на невротичні розлади на відміну від здорових осіб. За статистичними показниками, що були отримані в результаті обробки даних, здобутих за допомогою семантичного диференціала, виявлено, що хворі на невротичні розлади та особи з високим рівнем невротизації схильні однаково оцінювати обидві альтернативи. Це може призводити до постійного знаходження у ситуації напруження, коли жодна з несумісних альтернатив не відхиляється через їх однакову суб'єктивну значущість.

Складний	_____	Простий
Спонтанний	_____	Обміркований
Самостійний	_____	Вимушений
Тривожний	_____	Спокійний
Відповідальний	_____	Безвідповідальний
Нерозумний	_____	Розумний
Правильний	_____	Помилковий
Слабкий	_____	Сильний

Рис. 1. Шкали семантичного диференціалу, відібрані для задач дослідження

Для виявлення несвідомого відношення до виділених досліджуваними альтернатив, ми використовували «Колірний тест відносин» О. М. Еткінда [10]. Для оцінки ми використовували характеристики вибору, що були зазначені в сконструйованому нами варіанті семантичного диференціала. Тож ми отримали 16 понять, що були розташовані у випадковому порядку. На кожне з них досліджувані обирали той колір, який на їхню думку, найбільш підходив до названого словосполучення. За даними літературних джерел [10] зазначена методика є достатньо чутливим методом для діагностики емоційних аспектів відносин на невербальному рівні.

За її результатами ми мали змогу отримати показники несвідомого ставлення до альтернатив (обидві альтернативи оцінюються однаково, обидві альтернативи відхиляються, одна з альтернатив відхиляється). Ці результати дають змогу

прогнозувати, наскільки вибір людини її задовольнить у майбутньому (за даними досліджуваних ці прогнози виправдалися).

Для виявлення особливостей життєвих виборів, що здійснювалися в минулому, досліджуваним пропонувався авторський проєктивний діагностичний прийом «Дерево життя», що мав таку інструкцію: «Уявіть, будь ласка, своє життя від самого народження. Згадайте усі життєві вибори, які вам доводилося зробити. Спробуйте графічно зобразити своє життя на аркуші, фіксуючи кожен момент вибору, помічаючи прийняті та відхилені альтернативи та приблизний вік, коли цей вибір був зроблений. Позначені вибори можуть торкатися різноманітних сфер Вашого життя. Кількість виборів не обмежена».

Під час проходження методики досліджуваним не показувалося жодних прикладів («глуха інструкція»), щоб, по-перше, звести до мінімуму стандартність відповідей, тобто знизити діяльність психологічних захистів, оскільки проходження цієї методики передбачувало розкриття особистої, іноді навіть інтимної інформації; по-друге, отримати якнайбільше даних для аналізу. Якщо досліджувані відмовлялися малювати, ми дозволяли робити опис життєвих виборів у вигляді тексту або під час інтерв'ю, взявши згоду фіксувати відповіді. У разі стверджень досліджуваних щодо відсутності у їхньому житті будь-яких виборів, ми пропонували зображати ключові життєві моменти, вважаючи, що вони являють собою приклад пасивного вибору.

Оскільки дана методика не стандартизована і в ній відсутні специфічні критерії оцінки, нами на основі отриманих результатів (114 досліджуваних), огляду теоретичної літератури з питань аналізу особливостей вибору [4; 5] та критеріїв, запозичених з інших проєктивних методик, що вже зарекомендували себе («Дім, дерево, людина», «Неіснуюча тварина») було виділено такі критерії, на основі яких здійснювалась інтерпретація даних:

1. Активна участь – відмова в проходженні даної методики.
2. Розташування малюнку на аркуші: знизу, зверху, зліва, справа, по центру.
3. Спрямованість малюнку: вгору, вниз, по колу, по спіралі.
4. Спосіб зображення малюку: текст, схема, художній малюнок.
5. Метафора.
6. Відображення/відсутність відображення відхилених альтернатив.
7. Розташування прийнятих та відхилених альтернатив (зліва, справа, з обох боків).
8. Повернення/його відсутність до відхилених альтернатив.
9. Активність/пасивність у процесі життєвого вибору.
10. Форма вибору:
 - рефлексивна внутрішня діяльність;
 - спонтанне ситуативне реагування.
11. Спрямованість вибору:
 - в минуле (незмінність, фактичність);
 - в майбутнє (невідомість, можливість).
12. Наявність/відсутність психотравмуючих ситуацій та розцінювання їх як вибір.
13. Кількість виборів.
14. Якість виборів:
 - стандартність (навчання, робота, одруження, діти);
 - нестандартність (вчинити – не вчинити суїцид).
15. Наявність/відсутність додаткових деталей та елементів.
16. Часовий проміжок між виборами.

Висновки. Таким чином, представлений нами авторський комплекс методів являє собою достатньо інформативний спосіб отримання якісних та кількісних

характеристик процесу екзистенціального вибору. Основними параметрами аналізу результатів, що може надати ця методика, є: ставлення людини до протилежних альтернатив на свідомому та несвідомому рівні, якісні показники простору альтернатив, рівень задоволеності результатом вибору, «психологічний портрет» кожної з альтернатив вибору, динаміка відхилення альтернатив, завершеність ситуації вибору тощо. Окрім цього методика дозволяє оптимізувати процес здійснення особистістю екзистенціального вибору шляхом підвищення усвідомленості, осмисленості та розгорнутості ситуації вибору, що може бути використано у практиці індивідуального психологічного консультування. Найбільш рельєфні та наочні факти можуть бути отримані у людей з високим рівнем невротизації та у хворих на невротичні розлади.

Розробка запропонованого нами авторського психодіагностичного комплексу становить спробу поглибити дослідження процесу вибору, що є актуальним з точки зору сучасної психологічної практики, психологічного консультування та психотерапевтичної допомоги особам, які мають складнощі у зв'язку з переживанням внутрішньоособистісного конфлікту. Окрім того, дана робота дозволяє позначити нові перспективи подальшого теоретичного аналізу проблем особистості, психології вибору та особистісного розвитку.

Бібліографічні посилання

1. **Анциферова Л. И.** Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Л. Колберга и его школы) / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 3. – С. 5–17.
2. **Артемьева Е. Ю.** Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева ; под ред. И. Б. Ханиной. – М. : Наука ; Смысл, 1999. – 313 с.
3. **Бурлачук Л. Ф.** Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер-Ком, 1999. – 200 с.
4. **Леонтьев Д. А.** Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–110.
5. **Мандрикова Е. Ю.** Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Мандрикова Елена Юрьевна. – М., 2006. – 195 с.
6. **Мерсиянова А. П.** Основные вопросы экзистенциального выбора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://b17.ru/article/793/>.
7. **Папуш М.** Психотехника экзистенциального выбора / М. Папуш. – М. : Ин-т Общегуманитарных Исследований, 2001. – 544 с.
8. **Петренко В. Ф.** Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях : материалы науч. конф., посвященной 60-летию со дня рождения Е. Ю. Артемьевой [Электронный ресурс] / отв. ред. Д. А. Леонтьев. – Режим доступа: <http://publishing.smysl.ru/context/91.htm>.
10. **Сермягина О. С.** Применение цветового теста отношений при изучении невротогенной семьи / О. С. Сермягина, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 80–85.
11. **Філіпчева Г. О.** Особливості діяльності вибору у хворих з невротичними розладами / Г. О. Філіпчева, К. Ю. Проніна // Образование и наука 21 век : материалы за 6-а международная научная практическая конференция. – София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2010. – Т. 15 : Психология и социология. – С. 16–19.

Надійшла до редколегії 30.03.2012 р.

УДК 159.95

К. М. Шестопалова

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара***ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ З ПОДІЄВІСТЮ
ЯК КРИТЕРІЄМ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ТА РЕСУРСОМ АНТИЦИПУВАННЯ**

Проаналізовано психокорекційні технології роботи з феноменом автобіографічного антиципування та ресурсом життєвої компетентності. Запропоновано модель психокорекційної роботи з деструктивними антиципаційними схемами та зростанням потенціалу використання індивідуального життєвого досвіду та вміння розв'язувати складні життєві завдання.

Ключові слова: автобіографічна антиципація, життєва компетентність, реконструкція.

Проанализировано психокоррекционные технологии работы с феноменом автобиографического антиципирования и ресурсом жизненной компетентности. Предложена модель психокоррекционной работы с деструктивными антиципационными схемами и ростом потенциала использования индивидуального жизненного опыта и умения решать сложные жизненные задачи.

Ключевые слова: автобиографическая антиципация, жизненная компетентность, реконструкция.

This article analyzes the psychocorrectional technologies with the phenomenon of autobiographical anticipation and vital resource competence. The model of psycho-corrective work with destructive schemes of anticipation and growth potential of individual life experience and ability to solve complex life problems.

Key words: autobiographical anticipation, life competence, reconstruction.

Сьогоденною тезою соціально-економічного становища європейського суспільства є твердження про ескалацію кризового становища економіки та сфери послуг. При цьому однією з причин розгортання кризового колапсу називається розгортання масштабу суспільства споживання. З психологічної точки зору споживання є неусвідомлювальним захисним механізмом особистості, завдяки якому вона заміщає потребу в близькості, любові, подієвості та повноті життя матеріальними еквівалентами емоційної та дієвої наповненості життя [10]. Отже, ми вважаємо актуальним простежити, що є передумовою психологічного заміщення життєбудування як компонента життєвої компетентності на біографічному рівні: емоційної забарвленості та особистого вибору.

Постановка проблеми. Тенденції розвитку психологічної практики вимагають від теоретичної психології фундаменталізації понять, що стосуються розбудови життя людини, її життєтворчості як особистості. На цьому наголошують провідні вітчизняні психологи І. Г. Батраченко, П. П. Горностай, Н. Ф. Каліна, С. Д. Максименко, Т. С. Яценко [3; 8; 11; 15; 30]. Водночас психологічна практика підштовхує до якісно нового рівня розгляду особистості в умовах багатшарового та динамічного соціального простору. У психологічній практиці, зокрема в консультативному процесі, виникає питання ідеографічної діагностики на ситуативному та автобіографічному рівнях антиципації, детермінації життєвого вибору особистості.

При зверненні до корекції антиципування подій життя, ми стикнулись з опором протагоністів щодо прогнозування варіантів майбутнього з наступними тенденціями: відмова від прогнозування, відкладання подій, знецінення подій

майбутнього, катастрофікація, фіксація та абсолютизація одиничної події [28]. При цьому запорукою досягнення успішного результату консультативної роботи протагоністом передбачається вирішення проблем минулого, орієнтація на переживання раннього дитинства та уникнення теми автобіографічного антиципування. Отже, ми звернулися до питання, яким чином слід піддавати психокорекційному впливові ресурс життєвої компетентності та що є ефективним методом корекції автобіографічного антиципування. Що вважати критерієм позитивного психокорекційного впливу на психологічні механізми взаємозв'язку антиципації та життєвої компетентності.

Відштовхуючись від результатів дослідження специфіки антиципування в ситуації життєвої кризи, прогнозування сімейного благополуччя, адаптації до професійних вимог молодих спеціалістів ми емпірично виділили такі деструктивні тенденції: успадкування батьківської моделі життєвого шляху, що містить повторення травматичних переживань («усі сім'ї розпадаються») – для жінок, «усе поглинає рутину» – для чоловіків), уникнення ситуації, що виявляється в інфантилізації («результат буде поганий, але нехай вирішують інші»), прокастінації («бачу варіанти результату, але не втручаюся в хід ситуації»), ігри з вибором як випадковістю («подія – це знак») та як фатумом («звернення до ворожок та гороскопів») [27]. Викладені результати з точки зору долеаналітичного розуміння прогнозування життєвого шляху Ліппот Сонді називає ідеєю «нав'язаної долі» з відмовою від вибору чи так званий «вдаваний вибір» [22]. Ми ставимо питання про те, як при наявності усвідомлених знань про образ бажаного майбутнього та стратегії досягнення обирається неконструктивний шлях вирішення, який у масштабі життєвого шляху особистості призводить до кризи буття та нівеляції професійної діяльності, подружніх стосунків, особистих досягнень тощо.

Виходячи з викладених протиріч *ми припускаємо*, що в основі життєвого вибору (життєтворчості) лежить неоднозначний зв'язок між антиципацією та життєвою компетентністю. Виходячи із цього, мета даної статті теоретично та емпірично дослідити автобіографічне антиципування у взаємозв'язку з життєвою компетентністю особистості.

Ступінь розробки проблеми. *Життєва компетентність* з позиції розгляду особистості як суб'єкта життєтворчості розуміється нами як індивідуалізована багатовимірна характеристика життєбудування особистості на її свідомому та неусвідомлюваному рівнях, яка має константні та дискретні параметри: низку вимог щодо організації та проживання індивідуального життя, зумовлених екзистенційними потребами людини, й, по-друге, низку засобів, що забезпечують реалізацію цих вимог, і мають соціокультурний та конкретно-історичний характер (А. Адлер, П. П. Горностай, С. Г. Дегтяренко, С. Г. Корж, Д. А. Леонтьєв, А.-Х. Маслоу, Г. Олпорт, Л. В. Сохань, М. Д. Степаненко, Ч. Тарт, Т. М. Титаренко, В. Франкл, Е. Фромм, О. С. Штепа, К.-Г. Юнг). У межах корекційного підходу феномен життєвої компетентності розглядається в роботах П. П. Горностая, А.-Л. Сонді, Л. В. Сохань, О. В. Скуловатової, Т. М. Титаренко, В. Франкла, Е. Фромма, О. С. Штепи [8; 10; 14; 17; 22; 25; 26]. У цьому контексті *подія* (з точки зору подієвого підходу) – це поворотний етап життєвого шляху, коли приймаються важливі рішення на тривалий час (Р. А. Ахмеров, Л. Ф. Бурлачук, С. Л. Рубінштейн). З точки зору подієвого підходу аналіз розвитку особистості здійснюється в площині минуле – сьогодні – майбутнє (Є. І. Головаха, А. О. Кронік) [7]. У прикладну психологію поняття «спів-подієвості» спільності ввели В. І. Слободчиков та Г. А. Цукерман, які зазначали, що проблема спільності є не тільки соціальною або історичною, а при більш глибокому розгляді є глибоко життєвою, особистісно-сисловою проблемою [6].

У цьому контексті співзвучне поняття *автобіографічної антиципації*, яка

розуміється як здатність, процес та продукт антиципування людиною свого особистого майбутнього, визначення власних життєвих перспектив, цільової структури життя, планування та прогнозування подальшого життєвого шляху [3, с. 196]. Власне процес *антиципації* ми розуміємо як уявлення про результат того чи іншого процесу, що виникає до його реального досягнення та служить засобом зворотного зв'язку при побудові дії (Б. Ф. Ломов, В. Д. Менделевич, Н. О. Нечипоренко, Л. О. Регуш, В. М. Сурков). Діагностико-корекційний підхід розглядається в роботах з дослідження часових орієнтацій особистості (Р. А. Ахмерова, Е. І. Головаха, О. А. Кронік, Ж. Ньюттен); потреби «екстраполювати себе в майбутнє» (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова), адаптаційних властивостей, що дозволяють випереджати майбутнє (І. Г. Батраченко, В. Д. Меделевич, Т. А. Немчин, С. Т. Посохова, Л. О. Регуш).

Звернемось до діагностичних та психокорекційних підходів, що звертаються до автобіографічної антиципації та подієвості життєвого шляху людини. Діагностика прогнозування подій життя в каузометричному підході Р. А. Ахмерова та О. А. Кроніка заснована на психобіографічному методі Life-line, що поєднує одинадцятирівневий аналіз життєвого шляху людини: формування переліку подій, датування, ранжування подій за ступенем важливості (для себе та для інших), кольорові асоціації, оцінювання подій за шкалою «приємне-неприємне», причинно-цільовий аналіз та позначення сфер приналежності [2; 3]. Поряд із цим вітчизняні науковці Л. Ф. Бурлачук, Є. Ю. Коржов запропонували методіку, що спрямована на виявлення формальних характеристик сприйняття життєвих ситуацій: продуктивність відтворення образів минулого та майбутнього, важливість для особистості даної події, бажаність, ступінь впливу події, час антиципації чи ретроспекції; змістовні характеристики: тип та вид значущих подій, «оригінальність-популярність», «сила-слабкість» (вплив особистісних або ситуаційних змінних) [6].

Корекційно-діагностичний підхід запропонований І. Г. Батраченко, О. Г. Рихальською відштовхується від положень корекції гіпероптимістичності або песимістичності антиципування майбутнього, що базуються на формуванні переліку визначень майбутнього, певних прийомів усвідомлення та переструктурування цих визначень: синонімічний аналіз, поляризація, ієрархізація, спектралізація, виділення основних детермінант, футурум-автобіографія [3]. Іншим варіантом корекційної роботи з антиципуванням є футуродрама та футуропрактики, запропоновані Н. Б. Долгополовим, Л. В. Огородновим. Цей підхід засновується на консультативній роботі в парадигмі психодрами і зорієнтований на роботу з нагальним вибором у ситуації маловизначеності подій. Метод поєднує в собі як класичні елементи психодрами або монодрами, так і елементи, на наш погляд, ініціаційної терапії: подорож через «брами майбуття», «перетворення Я», «темпоральний двійник» [9; 16].

Звернемось до власного трактування підходу до роботи з деструктивними тенденціями як глибинно психологічними детермінантами автобіографічного антиципування. Розглянемо виявлені тенденції автобіографічного антиципування, що були виділені в процесі діагностичної роботи.

Процедура експерименту. Для порівняння та аналізу змістовних та графічних особливостей позначення подій життя була використана методика «Лінія життя» [24]. Вибірка містила 347 графічних зображення лінії життя з позначенням подій (186 жін., 161 чол.). Для об'єктивності емпіричних даних вибірка містила фахівців технічних, економічних, соціально-гуманітарних спеціальностей віком від 18 до 43 років м. Дніпропетровська, м. Кривого Рогу, м. Черкас. Матеріал дослідження містив дві серії: візуалізацію та позначення «Лінії життя»; біографічне інтерв'ю на основі символізації подій. Експеримент проводився протягом 2010–2012 рр.

Результати експерименту. Для виділення графічних показників ми скористались алгоритмом інтерпретації тем зображень за П. В. Яньшиним.

Аналіз тенденцій вибірки. Першою особливістю зображення прямої життя є її *спрямованість*: горизонтальне зображення лінії на форматі А4 (тенденція до участі в якнайбільшій кількості сфер) характерне для досліджуваних віком від 18 до 23 років (61 з 80 зображень) при антиципуванні наступного переліку подій (кількість подій майбутнього ~6–8): освіта, шлюб, діти, кар'єра. Прогнозування здійснюється переважно до 40–43 років, при цьому вік від 45 років позначається як початок відпочинку та хобі, що не відповідає реальним домаганням людей 45-річного віку. Щодо ранжування подій у сім'ї, вік від 23 до 30 років переоцінюється при такій щільності подій життя. На цей період припадають основні духовні та майнові досягнення, що свідчить про максималізм та переоцінку власних можливостей. Характерне також звернення до заміщення подій власного життя подіями близьких: допомога в одруженні сіблінгів, налагодження стосунків батьків. Власні зміни при цьому починаючи від одруження чи народження дітей не констатуються. Деякою мірою образно це нагадує прислів'я «а після весілля жили вони довго та щасливо», яке психологічно переоцінюється.

Для жінок та чоловіків 26–34 років характерні зображення прямої горизонтально на форматі А5 або складеному аркуші А4 (тенденція до самообмеження): події пов'язані з життям дітей (31 малюнок із 40), концентрація на змінах у майновому статку, орієнтація на облаштування побуту, включення подій життя старшого покоління, професіональне поглиблення. На відміну від уявлень попередньої, молодшої групи, спостерігається тенденція орієнтації на досягнення близьких конкретних цілей та одночасно антиципування подій професіонального зросту зрілого віку. Проте найщільніша подієвість знову припадає на період до 40 років. Із 40 до 55 років прогнозується досить незначна кількість подій (вступ дітей у ВНЗ, зради чоловіка, розлучення тощо) та мають досить негативне або амбівалентне забарвлення. Ми припускаємо, що це тенденція антиципування періоду вікової кризи як внутрішнього самосприйняття. Слід поставити питання чи є це прогнозом розвитку власного сценарію подій або це антиципування тих подій, що спостерігались у близьких. Другий за щільністю період, характерний для ліній життя цієї групи, починається з 52 до 68 років.

Для жінок та чоловіків віком від 35–43 років характерні зображення хвилястої лінії або лінії, що нагадує параболу на вертикально розташованому аркуші формату А4 (тенденція до антиципування спадів та підйомів активності життя). Подієвість в основному стосується трьох тем: стан шлюбу, події близьких та зміни в кар'єрі. Щільність подій при цьому тотожна щільності подій ранньої юності: спостерігається скупчення подієвості, концентрація на певних подіях, які розуміються як ключові. При цьому, у порівнянні з другою групою, прогноз не є досить далекоглядним та стосується виключно допенсійного періоду. Це, можливо, пов'язано з амбівалентними та тривожними почуттями відносно пенсійного віку. На фоні вищезазначеного спостерігається тенденція до більш рішучих змін у професіональному житті: власна справа, зміна роботи. Це підтверджує розгляд зрілості в сучасних класифікаціях вікових періодів як вік, що називають «другим підлітковим»: періодом бунтів та сепарації [23]. При цьому, якщо основним завданням підліткового віку є формування Я-концепції, то для зрілого віку це тенденція досягнення акме [21].

Звернемося до аналізу сутності автобіографічного антиципування у взаємозв'язку з феноменом життєвої компетентності в процесуальній діагностиці та психокорекції. Ми використовували принцип реконструкції, запропонований В. М. Дружиніним для роботи з автобіографічним антиципуванням та подієвістю. Загальна ідея реконструкції полягає в аналізі даних та оцінок одних компонентів

взаємодії, які можуть бути реконструйовані на основі характеристик інших компонентів взаємодії. Для корекції деструктивних механізмів антиципації та ресурсу життєвої компетентності ми звернулись до схеми консультативної роботи, зображеної на рис. 1.

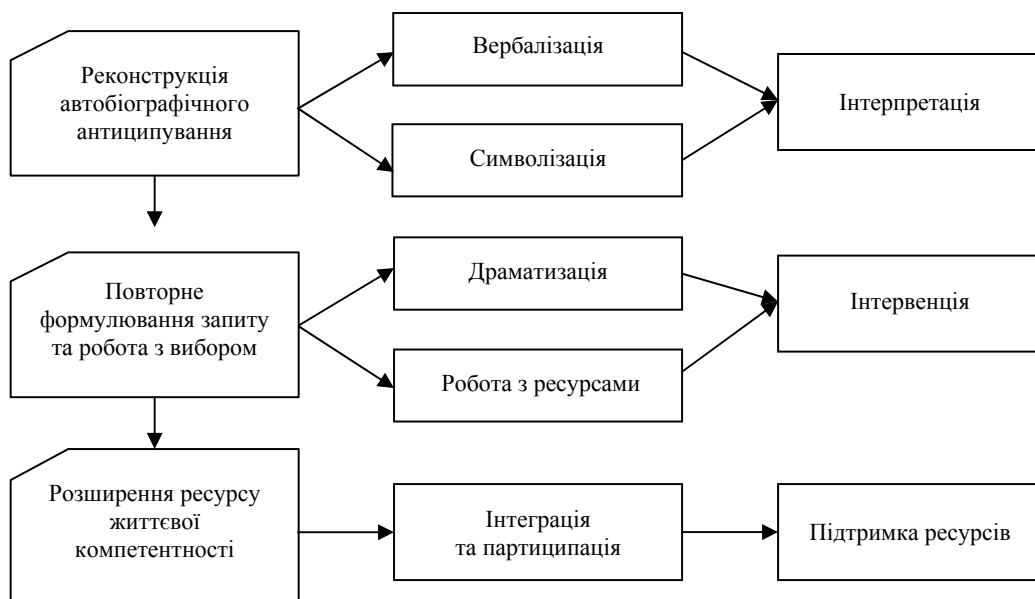


Рис. 1. Схема консультативної роботи

Реконструкція автобіографічного антиципування здійснюється за використання таких прийомів: *символізації* життєвого шляху з допомогою авторських або неавторських (листівок, репродукцій) психомалюнків «Дорога мого життя», схематизації подій життя «Лінія життя», використання предметної моделі «Життєвий шлях» (рис. 2).



Малюнок «Дорога вибору»



Предметна модель «Події мого життя»

Рис. 2. Психомалюнки

Проте, слід уточнити низку особливостей корекційної роботи. При зверненні до антиципування життєвого шляху ми в біографічному інтерв'ю (*вербалізації*) звертаємося до певної послідовності тем: запит (що стало причиною звернення),

стан до настання проблеми; події на цьому тижні (зараз); очікуваний результат у майбутньому; ідеальна картина (те, чого бажає для себе). Таким чином ми маємо змогу діагностувати основні деструктивні тенденції: повторення травмуючої ситуації, поляризацію (гіпероптимізм, песимізм) прогнозування подій, фіксацію на минулому, теперішньому або майбутньому, відмову від особистісного вибору (залежність та злиття з близькими), відсутність подій, що стосуються власне особистості, ступінь зрілості, ймовірні кризи життя. Ймовірний варіант, що для протагоніста цей етап вже є повноцінним супроводом для об'єктивації деструктивних схем прогнозування особистісного майбутнього та усвідомлення потреби розширення ресурсу життєвої компетентності й фаза психодраматичної інтервенції вже непотрібна, оскільки протагоніст сам здатний знайти варіанти шляхів вирішення запиту. На цьому етапі роботи при використанні вищезазначених методів ми засновуємось на традиціях роботи з серією психомалюнків наукової школи Т. С. Яценко [30], роботи з предметною моделлю в парадигмі Д. Квебека [29].

Фаза *драматизації* та роботи з вибором в основі своїй містить психодраматичну гру, що відповідає актуальному запиту, який був усвідомлений під час інтерпретації проєктивного матеріалу. Робота з вибором може здійснюватись як у груповій психодраматичній грі, так і в монодраматичній або в деяких випадках міфодрамі. Головне завдання психолога – працювати з ресурсами до подолання проблем клієнтом на основі дев'яти специфічних технік, що описані в традиціях психодраматичного підходу (П. П. Горностай, Н. Б. Долгополов, Б. Елахер-Фракас, К. Йорда, Д. Кіппер, В. О. Потапова) [8; 18; 29]. На цьому етапі важливо звернутися до проєктування близького (у межах 1–2 років) як перегляду минулих рішень та віддаленого (у межах 15–20 років) майбутнього як самофутурування. Сутність інтервенції (втручання) тут розуміється як ситуативне виключення з тієї системи життєвих виборів (у вигляді драматичної розстановки), що були побудовані. Головне завдання психолога в супроводі протагоніста підштовхнути до усвідомлення можливості виходу смислу поза межі власної біографії та об'єктивацію сенсу його життя в межах роду. Це те, що ми називаємо партиципацією (спільністю з оточенням), що була запропонована К.-Г. Юнгом [22]. Третьою фазою роботи є робота ресурсом життєвої компетентності: закріпленням нових моделей поведінки, усвідомленням можливостей ситуації, інтеграцією нових навичок антиципування. На цьому етапі важливо створити оптимум підтримки протагоніста. Головним завданням психолога разом з протагоністом є пошук оптимальних умов та оточення, які сприятимуть закріпленню нових схем поведінки, створять умови для виникнення позитивного досвіду як аспекту розширення ресурсу життєвої компетентності.

Висновки.

1. Подієвість життя відповідає певним закономірностям: засвоєння нових соціальних ролей, їх удосконалення та поступове знецінення. Це ми аналізуємо на основі щільності подієвості певних періодів. Психологічний час є досить асиметричним щодо подій минулого, теперішнього, майбутнього та знаходиться під впливом двох мотиваційних тенденцій – власних домагань і очікувань з боку близьких. Ця дилема чітко розділяється для жінок та чоловіків, де для жінок звернення йде до очікувань оточуючих на етапі юності та повторюється на етапі зрілості. Навпаки, для чоловіків це випробовування власних сил та реалізація незавершених мрій та очікувань юності в зрілому віці. Для обох статевих груп вибірки вирізняється досить амбівалентне відношення до пенсійного віку.

2. Кризові цикли сімейних, батьківських, професійних ролей повторюються на основі спостереження за близькими. Така тенденція провокує бездієвість та уникання подієвості в теперішньому (наприклад, страх перед розлученням у віці сорока років провокує напружені стосунки 25-річного подружжя). Тут ми спостерігаємо обернену тенденцію антиципування.

3. Перевагами запропонованого нами психокорекційного підходу є можливість оптимального координування минулого, сьогодення, майбутнього як аспектів автобіографічного антиципування та феномена життєвої компетентності, а також в можливості корекції на трьох рівнях: символічному, вербальному та поведінковому. Символізація в цьому випадку виступає одночасно діагностично-корективальним прийомом, проте це не є достатньою передумовою для усвідомлення так званого фаталістичного антиципування чи поляризації прогнозу. Важливим аспектом моделі консультування є звернення до інтеграції нових моделей антиципування за допомогою звернення до зовнішнього ресурсу протагоніста.

4. Однак ми не мали можливості висвітлити повністю окремі техніки консультування які, на наш погляд є досить важливими: прогнозування професійного зростання та працевлаштування для молодих спеціалістів, безробітних; автобіографічні методи роботи з молодими подружжями; методи роботи з горюванням та втратою, антиципуванням в ситуації стресу.

Бібліографічні посилання

1. **Абульханова-Славская К. А.** Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 300 с.
2. **Ахмеров Р. А.** Биографический тренинг при кризисах середины жизни // Новые методы психологии жизненного пути / Р. А. Ахмеров ; [сост. А. А. Кроник]. – М. : Прогресс-Культура, 1993. – С. 140–151.
3. **Ахмеров Р.** Каузометрия / Р. А. Ахмеров, А. А. Кроник. – М. : Смысл, 2008. – 294 с. – С. 96–108.
4. **Батраченко І. Г.** Психологія розвитку антиципації людини / І. Г. Батраченко. – Д. : Вид-во ДДУ, 2009. – 264 с.
5. **Батраченко І. Г.** Психологія життєвої антиципації особистості / І. Г. Батраченко, О. Г. Рихальська. – Д. : Вид-во ДДУ, 2009. – 168 с.
6. **Бурлачук Л. Ф.** Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржов. – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 263 с.
7. **Головаха Е. И.** Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2008. – 267 с.
8. **Горноста́й П. П.** Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горноста́й. – К. : Интерпресс, ЛТД, 2007. – 312 с.
9. **Долгополов Н. Б.** Футуропрактика: стадии психотерапевтической работы (шестиступенчатая модель) / Н. Б. Долгополов // Журнал практического психолога. История психодрамы в России. – 2006. – № 2–3. – С. 153–166.
10. Життєві кризи особистості / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова. – К. : ІЗМН, 1998. – 356 с.
11. **Калина Н. Ф.** Основы психоанализа / Н. Ф. Калина. – К. : Ваклер, 2001. – 352 с.
12. **Киппер Дж.** Клинические ролевые игры и психодрама / Дж. Киппер. – М. : Независимая фирма «Класс», 1993. – 244 с.
13. **Кроник А. А.** Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М. : Смысл, 2003. – 284 с.
14. **Логинова Н. А.** Психобиографический метод исследования и коррекция личности : учеб. пособие / Н. А. Логинова. – Алматы : Изд-во Казах. ун-та. – 2001. – 37 с.
15. **Максименко С. Д.** Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
16. **Огороднов Л. В.** В пространстве – время здесь... Психодрама и психологическое время личности / Л. В. Огороднов // Журнал практического психолога. – 2003. – № 6. – С. 63–65.
17. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / за ред. Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2005. – 336 с.
18. **Потапова В. О.** Психоаналитическая психодрама в работе с детьми и подростками / В. О. Потапова. – М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 160 с.

19. **Регуш Л. А.** Психология прогнозирования. Успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 159 с.
20. **Рубинштейн С. Л.** Человек и мир. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973. – С. 255–385.
21. **Серенкова В. Ф.** Типологические особенности планирования личностного времени : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология и история психологии». – М., 1991. – 21 с.
22. **Сонди Л.** Судьбоанализ / Л. Сонди. – М. : Три квадрата, 2007. – 480 с.
23. **Сухобская Г. С.** Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г. С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17–20.
24. **Нютенн Ж.** Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нютенн ; сост. Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2004. – С. 355–608.
25. **Титаренко Т. М.** Испытание кризисом: Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. – М. : Когнито-Центр, 2010. – 304 с.
26. **Франкл В.** Человек в поисках смысла / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
27. **Шестопалова К. М.** Вплив антиципаційної спроможності на життєві стратегії в ситуації ціннісного конфлікту особистості / К. М. Шестопалова // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за заг. ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2011. – Т. 11, вип. 4, ч. 2. – 388 с. – С. 343–350.
28. **Шестопалова Е. Н.** Антиципация семейной ситуации в структуре представления о будущем на основе анализа визуальной семантики психорисунков [Электронный ресурс] / Е. Н. Шестопалова // Материалы Междунар. молодеж. науч. форума «ЛОМОНОСОВ – 2011» / отв. ред. А. И. Андреев, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов, М. В. Чистякова. – М. : МАКС Пресс, 2011. – Режим доступа: http://lomonosov-msu.ru/uploaded/400/30944_f5c7.pdf.
29. **Элахер-Фракас Б.** Монодрама: исцеляющая встреча : пер. с нем. / Б. Элахер-Фракас, К. Йорда. – К. : Ника-центр, 2004. – 292 с.
30. **Яценко Т. С.** Функціонально-структурний підхід до розуміння психіки у її внутрішній динаміці / Т. С. Яценко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. – Х. : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 452–468.

Надійшла до редколегії 29.04.2012 р.

З М І С Т

Аршава І. Ф., Носенко Д. В. Суб'єктивне благополуччя і його індивідуально-психологічні та особистісні кореляти	3
Амінєва Я. Р. Емоційна стійкість особистості як одна з детермінант ефективного подолання складних життєвих ситуацій	10
Байєр О. О., Знанецька О. М. Методичні проблеми викладання психології англійською мовою у вищій школі	15
Батраченко І. Г., Полякова Н. О., Хмелик В. І. Корекція та розвиток життєвої антиципації у психологічному консультуванні	22
Бездітко А. В. Психологічні особливості рольової структури управлінської команди в організації	29
Бондаревська І. О., Бондаревська М. О. Соціально-організаційні чинники ефективності управлінської діяльності жінок	35
Волинець С. Л., Самошкіна Л. М. Зв'язок мотивів афіліації, досягнення і влади в мотивації релігійної діяльності	43
Волков Д. С., Сердюк С. М. Вплив креативності на суб'єктивне ставлення особистості до об'єктів природи (віковий аспект)	50
Гордієнко Д. О., Коваленко В. В. Вплив анімаційних фільмів на рівень тривожності дітей молодшого шкільного віку	57
Грисенко Н. В., Смолярова К. В. Характер зв'язку перфекціонізму та особистісної зрілості в юнацькому віці	65
Дмитренко О. Ю. Індивідуально-психологічні особливості переживання самотності серед молоді	74
Дубич С. Я. Психологическое здоровье у педагогов вузов с разной устойчивостью к стрессу	80
Жук Н. Ю. Комунікативний метод навчання як засіб запобігання мовної тривожності	84
Кутєпова-Бредун В. Ю. Детермінанти психологічного благополуччя музикантів-професіоналів	89
Кутовий К. П. Результати перевірки прогностичної валідності комп'ютерної моделі імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини за особистісними характеристиками	95
Мірошник З. М. Особливості взаємодії комунікативної спрямованості вчителя з його рольовим репертуаром	102
Мозгова Т. Ю. Концептуальна модель елітарних домагань особистості та шляхи їх формалізації	108
Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості	116
Опихайло О. Б. Позитивні стилі гумору як показник оптимального функціонування особистості	123

Петренко Т. М. Діагностичний потенціал невербальних засобів спілкування у дослідженні «позитивних цінностей» та темних рис особистості	129
Пушков О. О. До питань систематизації та диференціації категорій, пов'язаних з феноменом відповідальності	135
Труляєв Р. О. Позитивні цінності педагога як фактор його професійної ефективності (досвід використання наукових здобутків позитивної психології)	140
Філіпчева Г. О., Проніна К. Ю. Методологічні проблеми дослідження екзистенціального вибору людини	151
Шестопалова К. М. Психокорекційний підхід у роботі з подієвістю як критерієм життєвої компетентності та ресурсом антиципування	157

Наукове видання

ВІСНИК
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія:
ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Заснований у 1993 р.

Том 20, випуск 18

Українською та російською мовами

**Свідectво про державну реєстрацію
державного засобу масової інформації
серія КВ № 7898 від 17.09.2003 р.**

Редактор *Т. А. Ягельська*
Технічний редактор *В. А. Усенко*
Коректор *Т. А. Ягельська*

Підписано до друку .2012. Формат 70×108 $\frac{1}{16}$. Папір друкарський. Друк плоский.
Ум. друк. арк. . Ум. фарбовідб. . Обл.-вид. арк. .
Тираж пр. Вид. № 1719. Зам. № .

Свідоцтво держ. реєстр. Серія ДК № 289 від 21.12.2000 р.
Видавництво Дніпропетровського національного університету
49010, м. Дніпропетровськ, просп. Гагаріна, 72
Друкарня ДНУ, 49050, м. Дніпропетровськ, вул. Наукова, 5