

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ  
ПСИХОЛОГІЇ

**НАУКОВІ СТУДІЇ  
ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ  
ПСИХОЛОГІЇ**

**ЗБІРНИК СТАТЕЙ**

Засновано в 1995 році

**Випуск 16 (19)**

**Київ 2007**

УДК 32: 159.9 (082)  
ББК 88.5 я 43  
Н 12

Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту соціальної та політичної психології АПН України  
(протокол №3/07 від 27 березня 2007 р.)

Редакційна колегія:

*С. Д. Максименко*, дійсний член АПН України,  
д-р психол. наук (гол. ред.);

*М. М. Слюсаревський*, член-кореспондент АПН України,  
канд. психол. наук (заст. гол. ред.);

*В. О. Татенко*, *Т. М. Титаренко* – члени-кореспонденти АПН  
України, доктори психол. наук; *В. О. Васютинський*,  
*В. П. Казміренко*, *Н. Ф. Каліна* – доктори психол. наук;  
*О. А. Донченко* – д-р соціол. наук; *П. П. Горностаї*,  
*Л. А. Найдьонова*, *П. Д. Фролов* – кандидати психол. наук

Постановою ВАК України №01-05/9 від 08.09.1999 р.  
збірник визнано фаховим виданням із психологічних наук

У цьому випуску збірника вміщено статті учасників міжнародної науково-практичної конференції “Особистісне зростання і гуманізація стосунків між поколіннями” (м. Полтава, 19–21 квітня 2007 р.). Розробляються теоретико-методологічні засади розвитку людини як суб’єкта і особистості. Обговорюється проблема багатовимірності особистості в контексті психологічної теорії та практики.

Для психологів, фахівців із суміжних наук, викладачів, аспірантів і студентів.

ISBN 966-80-63-87-7

**ББК 88.5 я 43**

© Інститут соціальної та політичної психології  
АПН України, 2007

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ ЯК СУБ'ЄКТА І ОСОБИСТОСТІ

---

---

*О. М. Барно, м. Кіровоград*

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Формування світогляду розглядається як система педагогічного процесу, що є сама по собі керованою, цілеспрямованою і контрольованою. Складність формування світогляду вбачається в тому, що результати виявляються не одразу, а потрібен якийсь час для набуття особистістю необхідних рис.

*Ключові слова:* багатоваріативність, тривалість, неперервність, компетентність, двосторонність.

Формирование мировоззрения рассматривается как система педагогического процесса, являющаяся сама по себе управляемой, целенаправленной и контролируемой. Сложность формирования мировоззрения состоит в том, что результаты проявляются не тотчас, а требуется некоторое время для приобретения личностью необходимых качеств.

*Ключевые слова:* многовариативность, продолжительность, непрерывность, компетентность, двусторонность.

Outlook formation is considered as a system of the pedagogical process which is purposeful, supervised and controlled. The complexity of the outlook formation is that results can't be observed immediately, and the person needs time to obtain the necessary features.

*Key words:* multivariaty, duration, continuity, competence, two-sidedness.

*Проблема.* У цілісному педагогічному процесі важливе місце займає процес виховання (виховний процес). Суть, а також місце і роль цього процесу найлегше з'ясувати, якщо розглянути його в структурі більш загального процесу формування особистості. У тій частині, де формування особистості має керований, контрольований характер, де люди керуються свідомими намірами, діють не стихійно, а за наперед наміченим планом відповідно до поставлених завдань, і виявляється виховання. Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що визначальним чинником оновлення суспільства, джерелом соціального процесу є молодь, людський фактор.

*Мета статті:* висвітлення шляхів формування та подальшого удосконалення портрета високопрофесійного фахівця, з'ясування особливостей формування світогляду сучасної молоді.

Виховання – процес *цілеспрямованого* формування особистості. Це спеціально організована, керована і контрольована взаємодія вихователів і вихованців, що має кінцевою метою формування особистості, потрібної і корисної суспільству (рис.). У навчальних посібниках з педагогіки минулих років набуло поширення формулювання, згідно з яким **процес виховання** – це організоване, цілеспрямоване керівництво вихованням школярів відповідно до поставлених суспільством цілей. Уразливість наведеного визначення легко виявити, зіставивши значення понять “взаємодія” і “керівництво”. Перше, як відомо, відображає складні відносини вихователів і виховуваних, відводячи останнім активну роль, а друге розглядає їх як пасивний об'єкт педагогічного керівництва. У сучасному розумінні процес виховання – це саме ефективна взаємодія (співпраця) вихователів і вихованців, направлена на досягнення поставленої мети.

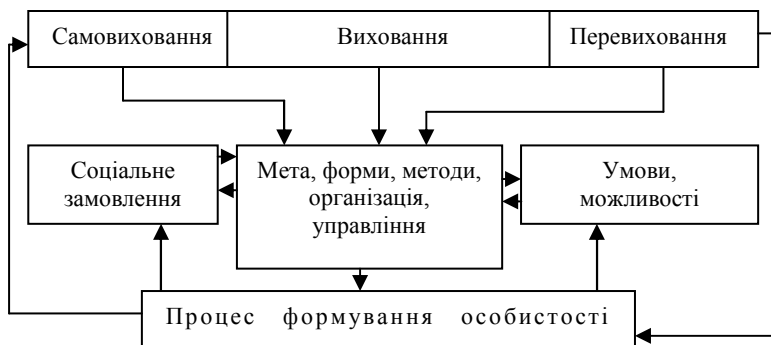


Рис. Процес формування особистості

Виховний процес має ряд особливостей. Перш за все це процес *цілеспрямований*. Найбільшої ефективності можна досягти за такої його організації, коли мета виховання перетворюється на мету, близьку і зрозумілу вихованцеві. Саме єдністю цілей, співпрацею при їх досягненні характеризується сучасний виховний процес.

Виховання – процес *багаточинний*, оскільки в ньому виявляються численні об'єктивні і суб'єктивні чинники, що обумовлюють своєю сукупною дією неймовірну складність цього процесу. З'ясовано, що відповідність суб'єктивних чинників, які виражають внутрішні потреби особистості, об'єктивним умовам її життя і формування допомагає успішно вирішувати завдання виховання. Чим більше впливи організованої виховної діяльності та об'єктивних умов

збігаються за своїми напрямом і змістом, тим успішніше здійснюється формування особистості. Особливість виховного процесу виявляється і в тому, що діяльність вихователя, керівника цього процесу, зумовлена не тільки об'єктивними закономірностями. Це значною мірою мистецтво, в якому виражається своєрідність особистості вихователя, його індивідуальність, характер, ставлення до вихованців. Складність виховного процесу полягає в тому, що його результати не так виразно відчутні і не так швидко виявляють себе, як, наприклад, у процесі навчання. Між педагогічними виявами вихованості або невихованості лежить тривалий період формування необхідних рис особистості. Особистість піддається одночасній дії безлічі різнохарактерних впливів і накопичує не тільки позитивний, а й негативний досвід, що вимагає коректування. Складність виховного процесу зумовлена і тим, що він дуже динамічний, рухомий і мінливий.

Виховний процес відрізняється *тривалістю*. По суті, він триває все життя. К. Гельвецій писав: “Я продовжую ще вчитися; моє виховання ще не закінчене. Коли ж воно закінчиться? Коли я не буду здібніший до нього: після моєї смерті. Усе моє життя є, власне кажучи, лише одне довге виховання” [1]. Шкільне виховання залишає найбільш глибокий слід у свідомості людини, оскільки нервова система в молодому віці відрізняється високою пластичністю і сприйнятливістю. Але навіть при чіткій організації виховного процесу в школі не слід сподіватися на швидкі успіхи: для процесу виховання характерна віддаленість результатів від моменту безпосередньої виховної дії.

Одна з особливостей виховного процесу – його *неперервність*. Процес шкільного виховання – це процес неперервної, систематичної взаємодії вихователів і вихованців. Поміляються вихователі, які вважають, що один яскравий “захід” здатний змінити поведінку учня. Потрібна система роботи, освітлена певною метою. Якщо процес виховання уривається, іде від випадку до випадку, то вихователеві постійно доводиться наново прокладати “слід” у свідомості учня, замість того щоб, заглиблюючи його, виробляти стійкі звички.

Процес виховання *діалектичний*. Це виражається в його неперервному розвитку, динамічності, рухливості, мінливості. Виховний процес розвивається відповідно до діючих чинників. Він змінюється, наприклад, залежно від вікових особливостей учнів, стає іншим у різних умовах і конкретних ситуаціях. Буває таке, що один і той самий виховний засіб в одних умовах справляє сильну дію на вихованців, а в інших – зовсім незначну [1].

Свій шлях на педагогічній ниві ми прокладаємо в особливий час – важкий, стомлюючий. Він сьогодні говорить з нами мовою економічної кризи, мовою розпачу, зубожіння, невпевненості в завтрашньому дні. Але вчитель, якщо він справжній, чує також інший голос – голос народження нової великої європейської країни, голос

незалежної суверенної держави, яка остаточно заявила про своє історичне право на існування, своє бажання стати на варті честі й гідності українського народу.

Споконвіку для українців найсвятішою була сім'я як першооснова забезпечення матеріальних і педагогічних умов для нормального інтелектуального, морального, духовного та фізичного розвитку дитини. Сімейне виховання – природна і постійно діюча ланка виховного впливу.

У статті 51 Конституції України йдеться про те, що батьки зобов'язані утримувати своїх дітей до повноліття. Повнолітні діти зобов'язані піклуватися про своїх непрацездатних батьків.

Як це не парадоксально, але часто великої шкоди дитині завдають саме батьки, які не замислюються над метою виховання своїх спадкоємців. Іноді спостерігається повна бездумність: батьки головним своїм обов'язком вважають лише матеріальне забезпечення дитини, тобто нагодувати та одягнути її, а все інше, на їхню думку, прийде саме собою. Сучасна орієнтація суспільства на розвиток ринкових відносин, масова комп'ютеризація підсилюють бажання батьків бачити своїх дітей у майбутньому комерсантами, бізнесменами, власниками підприємств тощо. А тому вони прагнуть формувати у своїх дітей такі риси, як раціональність, прагматичність, волю до успіху будь-якою ціною, що часто призводить до надмірної емоційності та агресивності. Недооцінюються у вихованні такі риси, як патріотизм, доброта, співчуття до інших, милосердя тощо [2].

Свого часу влучно зауважив А. С. Макаренко, що потрібно добре усвідомлювати власні батьківські бажання. Слід завжди пам'ятати, що дітей виховують не лише для спокійної старості, а це ще й майбутні громадяни країни. Макаренко зазначав що “людина не може бути вихована безпосереднім впливом однієї особистості, якими б рисами ця особистість не володіла... Виховує все: люди, речі, явища, але перш за все – люди. Серед них на першому місці батьки і педагоги” [3].

Надаючи великого значення авторитетові батьків у вихованні дітей, Макаренко детально аналізує різні типи шкідливого авторитету, а саме: пригнічення, чванства, педантизму (як я сказав, так і буде); резонерства (безкінечне поучування і моралізування); любові (надмірна ніжність, ласка, визнання); доброти (батьки здатні на будь-які жертви заради сімейного благополуччя); дружби (коли дружба батьків і дітей досягає крайньої межі і діти починають повчати батьків); підкупу (коли слухняність купується подарунками, обіцянками) тощо. Найчастіше батьки взагалі не дбають про власний авторитет, а живуть і виховують дітей як прийдеться.

Сьогодні однією з найбільших педагогічних проблем є відсутність єдиної стратегії виховання дітей у сім'ї, послідовності та наступності у

вихованні, недостатня готовність батьків до цього виду діяльності, нерозуміння самоцінності та унікальності кожної дитини, нездатність батьків до прогнозування наслідків виховання. Як підкреслював відомий педагог, дитину не потрібно відгороджувати від різноманітних впливів навколишнього життя, бо їй все одно доведеться зіткнутися з численними спокусами, з різними людьми і ситуаціями. Важливо навчити дитину відрізняти добрі вчинки від злих, красиве від потворного, огидного.

Багато цінних порад Макаренко дав стосовно трудового виховання в сім'ї. Він наголошував, що дитина ще змалку повинна усвідомити, що від того, наскільки добре вона буде підготовлена до трудової діяльності, залежатиме її майбутнє благополуччя. Видатний педагог чітко виокремлює в праці моральний аспект виховання. У дітей слід формувати почуття обов'язку і відповідальності за доручену справу, вміння планувати та організовувати будь-яку діяльність. Повне взаєморозуміння між батьками і дітьми досягається при спільній доцільній діяльності та розумному спілкуванні. Важливо пам'ятати, що у взаємостосунках права та обов'язки дітей і батьків не збігаються, а взаємодоповнюються. Тому батьки повинні переходити поступово від прямого впливу на дитину до формування в неї у міру дорослішання самостійності, творчості, ініціативності, незалежності. Часто, не помічаючи змін у розвитку дитини, батьки продовжують користуватися тими ж методами і засобами виховання, які не відповідають ні віку, ні розвитку дитини, провокуючи тим самим виникнення конфліктів.

Останнім часом діти багато часу проводять перед телеекранами або граючи в різні комп'ютерні ігри. За результатами нашого дослідження, близько 75% підлітків просиджують перед екраном телевізора чи комп'ютера більше чотирьох годин на добу. Спостереження вказують на чіткий причинно-наслідковий зв'язок між телевізійними сценами жорстокості, насилля, жахів, якими перенасичений ефір, та агресивністю і брутальністю молоді. Усе частіше при спілкуванні підлітків та учнів старшого шкільного віку вживаються брутальні слова. Неприродним є той факт, що "спостерігається підвищена агресивність і брутальність серед дівчат, а вживання наркотичних речовин призводить до повної деградації жінки – майбутньої матері" [4, с. 109]. На сторінках преси висвітлюється безліч випадків деформації української сім'ї. Сімейні чвари, пияцтво, злочинство, наркоманія, статева розпуста, апатія та безвідповідальність призводять до тяжких наслідків. А надмір інформації із сексуальних питань, схвалення дошлюбних і позашлюбних статевих зв'язків, проституція є причиною багатьох знівечених життів.

Сформувати особистість високопрофесійного спеціаліста можна тільки в умовах системного підходу. Над розробкою такої виховної системи працюють постійно й наполегливо в усіх країнах світу. Нас цікавило, яким чином молодь обирає майбутню професію. На

запитання “що привело вас в університет?” 52,8% студентів відповіли, що самі обрали професію, 26,4% – порадили батьки, 8,3% – порадили друзі, 9,7% – відгукнулися на оголошення в засобах масової інформації, 1% – помірна оплата за навчання. Отже, більша частина опитаних визначила свою долю сама. Бачимо зменшення впливу батьків на обрання дітьми майбутньої професії. Здавалося б, логічніше було (як і 10 років тому), якби батьки вирішували долю своїх дітей. Чому зараз навпаки? Справа в тому, що діти, завершуючи навчання в школі, володіють більшою інформацією, ніж дорослі, причому найрізноманітнішою, що психологічно піднімає їх вище батьків. Усе частіше батьки просять у дітей пояснити ту чи іншу сприйнятту інформацію. Але ж як бути з досвідом, мудрістю старшого покоління? Інформаційний простір сьогодні не тільки дає певні знання, а й нав’язує молоді світогляд, який часто суперечить розумінню сучасності старшим поколінням. У цьому криється, на наш погляд, друга психологічна проблема виховання молоді – не допустити розгортання конфлікту між поколіннями. Тут потрібна велика копітка робота – не принижуючи гідність молодих, не принизити водночас досвід старших. До речі, не зайвим було б взяти на озброєння історичний досвід виховання часів Київської Русі – і не тільки пригадати саму ідею, а й трансформувати її у сьогodнішній час, поставити на службу нашому суспільству.

Як у всі часи, гостро дається взнаки конфлікт “батьки і діти”. Уміння вибудовувати стосунки поколінь допомогло б вирішити багато питань. У нашій анкеті було, зокрема, таке: “Ваше ставлення до людей похилого віку.” 62,5% юнаків і дівчат вважають, що про цих людей повинна подбати держава, 4,5% – держава і діти; 1,4% – люди похилого віку мають забезпечити своє майбутнє самі; 1,4% – нехай їх годують діти, а держава створить умови для цього; 2,8% опитаних не визначилися взагалі. Результати анкетування підтверджують наявність проблеми, нагальну потребу її вирішення. На наш погляд, ця проблема вимагає більш глибокого дослідження, вироблення програми на рівні держави. Тільки державний підхід до вивчення і розв’язання проблем молоді є найбільш ефективним на сучасному етапі розвитку суспільства.

Не слід забувати і про те, що в усі періоди українського буття мали місце втрати еліти. Вони були особливо руйнівними для українства, завдавали великих, а в багатьох випадках незагойних ран українській нації. Втрата еліти вищого й середнього класів – це втрата або нестворення дорогоцінних духовних скарбів, які могли б служити Україні. Втрати народної еліти призводили до денационалізації, асиміляції, породження недругів українства з числа власного населення. На українських елітних кістках побудовано Петербург, Біломорсько-Балтійський канал, освоєно сибірські лісоповали... Мільйони українців виморено голодоморами, які штучно були

створені комуністичною системою. Мільйони беззбройних українських юнаків, мобілізованих до Червоної армії, було кинуте Жуківим та іншими комуністичними воєначальниками в бій з однією метою: щоб їх знищити. Розстрілювали нашу молодь німці, а відповідальність за це лежить на комуністичній україноненавистницькій системі. Нинішні комуністи хочуть, щоб масове нищення українства забулося, щоб цього ніхто не пам'ятав, – аби можна було повторити геноцид українців. Усе це, на жаль, забуває народна, трудова, бойова нееліта, деморалізований натовп, який очманів від фальшивих ідей. Усього цього не забуває народна, трудова, бойова, стійка у своїх національних переконаннях українська еліта.

Елітарний українець бачить себе в колективній душі своєї нації. Поза нею його життя стає непривабливим, втрачаючи мету, живе середовище. Для нього національний колектив – сфера застосування власної енергії, поле, де він може засіяти зерна своїх ідей, дочекатися сходів і побачити масштаби цих сходів, а іноді й зібрати ідейний врожай. Такий українець не тільки і не стільки є фізичною клітиною нації, скільки духовною часткою того моноліту, який називається українством.

Неелітний українець таких властивостей не має. Причини цього стану можуть бути різні: його ніхто не вчив патріотизму – його вчили антипатріотизму; він недостатньо займався самовдосконаленням [див. 5, с. 108–109].

Народна еліта є наймасовішою і становить, власне, базу функціонування українства. Це найстійкіший і наймонолітніший масив патріотизму, який не знищили майже вісімсот років бездержав'я. Навпаки, ця верства самоутвердила себе і націю. Ідеологія визвольних прагнень у всі часи українського буття була і сьогодні залишається духовним фундаментом для збереження й утвердження українства.

При формуванні спеціалістів нового покоління ми повинні чітко усвідомити важливість розвитку чотирьох блоків: 1) моральних рис; 2) професійних рис; 3) інтелектуального рівня; 4) фізичного здоров'я. Проведені впродовж останніх восьми років дослідження підтверджують важливість розв'язання питань кожного з означених блоків.

Без сумніву, джерелом соціального прогресу є людський фактор. Важливим чинником оновлення суспільства виступає молодь: вона має значний резерв у справі поліпшення добробуту, надбання духовних цінностей. Від рівня морального виховання молоді значною мірою залежать її професійна діяльність, взаєморозуміння в сім'ї, запити, потреби, інтереси та орієнтації у проведенні дозвілля, відпочинку, спілкування.

В. О. Сухомлинський зазначав, що в моральному вихованні найголовніше – формування ідейної серцевини особистості – громадських поглядів, переконань, почуттів, поведінки, єдності слова і діла.

Моральні риси повинні перетворитися в “узи, з яких не можна вирватися, не розірвавши свого серця” [6]. Важливим елементом формування моральних рис особистості є засвоєння загальнолюдських норм моральності, азбуки моралі (термін Сухомлинського). Головне у процесі морального виховання – це формування громадської активності й самодіяльності.

У практику нашої роботи щодо розв’язання першого блоку виховних завдань за основу взято п’ять принципів Сухомлинського [там само]:

1. Ти живеш серед людей. Кожний твій вчинок, кожне бажання відбивається на людях, які тебе оточують. Є чітка межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. Перевіряй свої вчинки запитанням до самого себе: чи не чиниш ти зла, незручності чесним, хорошим людям? Роби все так, щоб хорошим людям було добре, а злим – нестерпно.

2. Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Люди дають тобі щастя. Плати їм за це добром.

3. Усі блага і радощі життя створюються працею. Без праці немислиме чесне життя. Народ учить: хто не працює, той не їсть, назавжди запам’ятай цю заповідь, умій бути гнівним, нетерпимим до неробства, лінощів, недбайливості, пустопорожнього базікання. Ледар, дармоїд – ворог суспільства. Навчання – це сьогодні твоя праця. Працьовитість – твоя честь і гідність, своєю працьовитістю ти примножуєш честь сім’ї, роду і створюєш своє ім’я. Справжня людина створюється тільки працею.

4. Будь добрим і чуйним до людей. Допомагай слабким і беззахисним. Допомагай товаришеві в біді. Поважай і шануй матір і батька – вони дали тобі життя, вони виховали тебе, вони хочуть, щоб ти був чесним громадянином, людиною з добрим і непримиренним до зла серцем. Твоя любов до батьків – це твоя праця в ім’я того, щоб вони пишалися твоєю громадянською красою, честю, гідністю. У доброті й великодушності щодо чесних, добрих, безпорадних, беззахисних – не слабкість породжує себелюбство, а себелюбство – джерело жорстокості.

5. Не будь байдужим до зла. Борись проти зла, обману, несправедливості. Будь непримиренним до того, хто прагне жити за рахунок інших людей, обкрадає суспільство. Найбільше зло – відступництво, зрада високих ідеалів.

Не можна бути працьовитим взагалі, добрим взагалі. Будуючи в Україні правову державу, ми повинні керуватися тим, що людина – найвища цінність суспільства. Система цінностей відображає культуру і світогляд людини. Ціннісні орієнтації особистості є результатом цілеспрямованого виховання сім’ї, школи, інших закладів освіти, а також стихійного впливу соціуму.

Послугуючись досвідом А. М. Воробйова з м. Рівне, ми провели дослідження ціннісних орієнтацій молоді. Найголовнішими серед запропонованих 18-ти життєвих цінностей для юнаків і дівчат були: “здоров’я”, “сім’я”, “друзі”, “чиста совість” і “матеріальна забезпеченість”. Цей набір можна охарактеризувати як комплекс особистих, приватних цінностей. Тенденція до приватизації, інтимізації ціннісних орієнтацій підтверджується тим, що найменш важливими цінностями виявилися “суспільна активність” і “суспільне визнання” (значимі для 11,3% опитаних). Не користувалися популярністю в молоді такі цінності, як “пізнання”, “мистецтво”, “творчість” (відповідно 9, 15 і 17-те місця). Однак найбільш помітно знизилася значимість однієї з найважливіших упродовж минулих десятиліть цінностей нашого суспільства – “роботи” (у формулюванні – “цікава робота”), перемістившись з 3-го на 11-те місце.

Отже, в ієрархії ціннісних орієнтацій молоді одну з провідних цінностей “цікава робота” (“робота”, “праця” взагалі) витіснено цінністю “матеріальне забезпечення” (“гроші”, “речі”, “матеріальні умови життя”). Утворилися т. зв. ножиці: люди, закономірно, прагнуть добробуту, але при цьому головний засіб досягнення цього добробуту – роботу – витіснено на задній план.

Характерно, що у молодих людей віком до 30 років і респондентів із загальної вибірки населення виявилися схожими тенденції у сфері ціннісних орієнтацій (табл.).

*Таблиця*

**Структура основних ціннісних орієнтацій  
населення в цілому і молоді**

<b>Місце в рейтингу</b>	<b>Усе населення</b>	<b>Місце в рейтингу</b>	<b>Молодь до 30 років</b>
1.	Здоров’я	1.	Друзі
2.	Сім’я	2.	Здоров’я
3.	Друзі	3.	Любов
4.	Чиста совість	4.	Матеріальне забезпечення
5.	Матеріальне забезпечення	5.	Чиста совість

Знизився рейтинг цінностей, що раніше були специфічними і значущими саме для молоді: “пізнання”, “творчість”, “мистецтво”, не кажучи вже про такі цінності, як “суспільна активність” і “визнання”. Навіть для студентської молоді зазначені цінності втратили притягальність, що засвідчує ціннісну переорієнтацію.

Як стверджує американський соціолог Л. Лоуентало, відбулася переорієнтація сучасної молоді на ідолів споживання (поп-рок музи-

канти, репортери, королеви краси, культуристи, сексологи, екстра-сенси, астрологи тощо), відхід від попередніх “ідолів виробництва”.

*Висновок.* Складні економічні, політичні та соціальні процеси, що відбуваються в нашій державі, тривала дія різних факторів нестабільності, порушення духовних регуляторів соціального та психічного життя створили вкрай загрозливу для психіки особистості ситуацію, і в першу чергу для психіки молоді. Постійна незбалансованість психічних станів людини веде до кризових явищ, руйнівних процесів у нервовій системі. Тому сьогодні в суспільстві прогресують злочинність, наркоманія, алкоголізм тощо. За результатами наших соціологічних досліджень, 85,4% молодих людей відповіли, що “багато з того, у що вірили їх батьки, руйнується на очах”; 81,4% вважають, що “проблема зараз у тому, що більшість людей взагалі ні в що не вірять”; 87,6% опитаних переконані, що “зараз все нестійко, що може статися все, що завгодно”. Усе це свідчить про те, що ситуація в суспільстві сягає межі справжнього катастрофічного сприймання дійсності.

Новий етап духовного відродження України, що зумовлює духовне піднесення нації, розбудова держави вимагають сьогодні формування у молодого покоління українців гуманістичних поглядів, осмислення юнаками і дівчатами власної духовної сутності, засвоєння ними духовних критеріїв як основи світогляду.

#### *Л і т е р а т у р а*

1. *Лозниця В. С.* Психологія і педагогіка: основні положення: Навч. посіб. для самостійного вивчення дисциплін. – К.: ЕксОб, 2005. – 304 с.
2. *Ліфарєва Н. В.* Психологія особистості: Навч. посібник. – К.: Центр навч. л-ри, 2003. – 240 с.
3. *Макаренко А. С.* О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.
4. *Титма М. Х.* Социально-профессиональная ориентация молодежи. – Таллинн, 1992. – 198 с.
5. Філософія: Навч. посібник / Л. В. Губерський, І. Ф. Надальний, В. П. Степанов, О. М. Фібула. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.
6. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 4. – 640 с.

© **Барно О. М.**

*Т. О. Барно, м. Кіровоград*

## **ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ**

У статті освіта розглядається як одна з найголовніших стратегічних галузей, центральною ланкою в якій є формування підростаючого покоління. Обґрунтовується, що це завдання може виконати інноваційна

педагогічна діяльність, пов'язана з відмовою від усталених штамтів, стереотипів у навчанні, вихованні і розвитку особистості.

*Ключові слова:* інновації, соціальне становище, цінності, народні традиції.

В статье образование рассматривается как одна из самых главных стратегических сфер, центральным звеном в которой является формирование подрастающего поколения. Обосновывается, что эту задачу может выполнить инновационная педагогическая деятельность, связанная с отказом от устоявшихся штамтов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности.

*Ключевые слова:* инновации, социальное положение, ценности, народные традиции.

Education is the most important strategic industry, a central link which includes the formation of the rising generation. It has been stated that innovative pedagogical activity can fulfill this task related to the waiver of withstand stamps, stereotypes in teaching, education and development of personality.

*Key words:* innovations, social position, values, folk traditions.

*Проблема.* Поняття “інноваційні процеси”, “інноватика” виникли у педагогічній науці нещодавно, їх поява зумовлена розширенням міжнародного співробітництва в галузі педагогіки. В. Жила наголошує, що слово “інновація” нове, але позначає явище старе, як світ. Уся історія культури і вся історія досліджень культури є історією інновацій, якщо розуміти під ними нові досягнення, нові способи творчої діяльності [1, с. 36].

Якщо у 60–80-х роках минулого століття термін “інновація” використовувався нерегулярно, а іноді зовсім випадково, то після 80-х років у дослідженнях І. Я. Лернера, М. Н. Скаткіна, В. П. Беспалька, В. А. Сластьоніна він не тільки використовується, а й обґрунтовується.

*Метою статті* є висвітлення змісту педагогічної інновації як процесу створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання педагогічних проблем, пов'язаних із формуванням свідомості молоді, що росте в принципово нових умовах економічного реформування суспільства.

Т. І. Шамова, П. І. Третьяків, Н. П. Капустін підкреслюють відмінність інновації і нововведення. Перше – це зміст і організація нового, друге – тільки організація нового. Учені О. Г. Хомеріке, Н. М. Поташник, А. В. Лоренсов відзначають, що інновація вдало поєднує два процеси: появу, творіння нового як такого і водночас його реалізацію. Таким чином, передбачається наявність змістового і власне організаційного аспектів у втіленні нового в педагогічну ситуацію, у процес.

Поняття “ідеальне нововведення” у визначенні І. І. Циркуна розкривається як цілісний проблемно орієнтований процес змін нормативів діяльності суб’єкта і середовища нововведення. Це має наслідком підвищення ефективності реальної практичної діяльності, здійснюваної цілеспрямовано (відтворний процес) або спонтанно (унікальний), змістом якого є сфери наукового (педагогічного) пошуку, створення, реалізація і рефлексія нового (істотно відмінного або вперше застосованого) в цій системі практичного засобу (новизни) і його майбутнього місця і/або його життєвий цикл. Нововведення характеризується завершеністю і розгортається з урахуванням логіки інноваційного процесу. Процес характеризується комплексністю, практичною спрямованістю його засобу (новизни) [2, с. 89].

Дослідником А. С. Молчановим інновація визначається як форма прояву нової якості педагогічної реальності, як спосіб майбутнього творіння в педагогіці. Він позначає інноваційні напрями в розвитку вишівської дидактики, пов’язані з використанням педагогічної інформатики та освітніх технологій, що дають змогу підвищити ступінь адекватності навчання реаліям шкіл, які працюють в інноваційному режимі [3, с. 6].

Педагогічна інновація, підкреслює В. П. Кваша, є цілісною теоретичною і технологічною концепцією якісного оновлення (перетворення) педагогічної діяльності, здатної забезпечити самореалізацію творчого потенціалу педагога [4, с. 20]. У процесі трансформації суспільства відбувається становлення нового типу особистості як результату динамічної адаптації до швидких змін способу життя, який вже не збігається з тими зразками поведінки, що вважалися нормою в суспільстві. У часи швидких соціальних змін рано чи пізно виникає розрив між традиційним соціальним типом особистості, який ще існує і втілений у структуру теперішньої культури і новим, що виникає через нові соціально-економічні умови, які потребують нових рис особистості. Характерним виявом такої суперечливості є ситуація, коли люди прагнуть діяти відповідно до свого характеру, який склався традиційно-типово, а відповідна реальна поведінка заважає досягненню як загальноекономічних, так і індивідуально-особистісних цілей. Риси характеру особистості, які традиційно вважалися позитивними, починають втрачати свою цінність: у нових соціально-економічних умовах вони не відповідають соціальним потребам. Це можна проілюструвати на такому прикладі. В умовах ринкової економіки такі особистісні риси характеру, як обережність, довірливість, поміркованість, що традиційно вважаються позитивними, в сучасному бізнесі втрачають свою цінність на користь таких, як ініціативність, здатність до ризику, агресивність тощо. Ті риси, які були свого часу пристосовані до минулих соціальних умов, у нових не відповідають потребам людини. Економічний розвиток

відбувається швидше, ніж розвиток характеру, і розрив між еволюцією економічною і психологічною приводить до того, що в процесі звичайної економічної діяльності психологічні потреби не задовольняються. Але ці психологічні потреби існують, і потрібно шукати інші засоби їх задоволення.

За таких умов виникають перехідні типи соціального характеру. Б. С. Братусь характеризує такий соціальний тип перехідним потребоно-мотиваційним станом. Це той етап, в якому є бажання, прагнення, потреба, але немає стійкого визначеного предмета, який їх задовольняє, тобто немає визначеного шляху життєдіяльності. Як зазначає Б. С. Братусь, людина в такому стані може ще сказати, чого вона не хоче, але вже не може сказати, що їй справді потрібно. Така людина не має образу цілого, не має образу рознятої половини, прагнення до з'єднання, яке має стати основою, знаком, символом її осмисленої діяльності [5, с. 65].

Цей перехідний стан зумовлений, з одного боку, підсвідомим засвоєнням архетипів старого суспільства, яке перебуває в агонії, а з іншого – новим суб'єктивним життєвим простором з його новими прагненнями, домінуючими інтересами, цінностями і їх значеннями. Говорячи про засвоєння особистістю архетипів старого, не існуючого вже суспільства, І. А. Акчурін виділяє такі архетипи:

- 1) недовіра до інших людей (головне – поділ на “наших” і “не наших”);
  - 2) “фамілія” – довіра і прив’язаність перш за все до стосунків кровної спорідненості;
  - 3) невміння уявити перспективи розвитку;
  - 4) ворожість до всього нового;
  - 5) невміння уявити себе в іншій нетрадиційній ролі;
  - 6) погане знання реальності свого світу (а не його міфології)
- [6, с. 57].

Поряд зі старим світом одночасно народжується нова, не зовсім сформована культура. “Ринок” як соціально-економічна альтернатива старого світу породив психологічний феномен, відомий як “ринкова орієнтація характеру”. Опис останнього дав Е. Фромм у своєму аналізі типів соціального характеру. Характеризуючи ринкову орієнтацію, він підкреслює значення в ній “особистісного ринку”, який інтенсивно розвивається в нашій дійсності. Суть особистісного ринку полягає в тому, наскільки добре людина вміє продати себе на ринку, наскільки добре вона вміє подати себе, наскільки приваблива її “упаковка”. Тепер, щоб досягти успіху, мало відрізнятися умінням, розумом і порядністю. Успіх залежить тепер від здатності вступати в конкурентну боротьбу з подібними собі.

Отже, перехідний тип соціального характеру – це тип, який перебуває у стані вибору між ринковою орієнтацією і архетипами

старого суспільства. Одночасне існування в сьогоденні багатьох шарів цінностей, жоден з яких не являє собою чітко структурованої нормативної моделі, утруднює ситуацію вибору і прийняття соціальних норм, а в цілому ускладнює процес соціалізації.

Говорячи про такий перехідний стан, в якому формується новий соціальний тип особистості, К. Хорні відмічає два його показники, а саме: ригідність реагування та розрив між можливостями людини і їх реалізацією.

Ригідність реагування – це відсутність тієї гнучкості, яка дозволяє людям реагувати по-різному на різні ситуації. Розходження між потенційними можливостями даної людини, її обдаруваннями і дійсними життєвими досягненнями сприяє підтримці перехідного потребово-мотиваційного етапу як захисного механізму в умовах несприятливого для неї способу життя.

Актуальність дослідження різних моделей соціалізації зумовлена необхідністю вирішення завдань, зумовлених трансформаційними процесами в різних суспільних інституціях. Доцільним стає дослідження розвитку, дій підростаючого покоління в мінливій економічній ситуації, еволюції економічної свідомості індивідів, які є суб'єктами ринкової економіки, сучасної України. Отже, стає актуальним дослідження економічної соціалізації в ринкових умовах.

Актуальність дослідження проблеми економічної соціалізації зумовлена кількома моментами. По-перше, необхідністю вирішення завдань, які постають у зв'язку з трансформацією суспільства, зокрема тих, що пов'язані з адаптацією людини до нових умов включення в соціально-економічну діяльність. Проблеми виникають внаслідок того, що це включення відбувається по-різному залежно від груп (вікової, статевої, професійної, національної та ін.), до яких належать індивіди. В умовах швидких змін для деяких груп стає необхідною ресоціалізація, тобто вторинне входження індивіда в економічне середовище (наприклад, для старших поколінь). Сьогодні також фіксується неготовність багатьох молодих людей жити в ситуації швидких змін. Одні з них тягнуться до минулих традицій, що зумовлюють економічний інфантилізм, інші неправильно оцінюють свободу ринкових відносин, підвищену реальність прояву індивідуалізму, що створює можливість девіації поведінки (кримінал, відхід від дійсності).

У зв'язку з існуванням офіційної і неофіційної економіки і перебуванням молодих людей у двох суперечливих економічних відносинах в економічній соціалізації виникають дві тенденції – позитивна і негативна (девіації). Існує потреба в наукових дослідженнях цих суперечливих тенденцій у сфері економічної

соціалізації, а також потреба дослідження поведінки молоді людини в економічній ситуації, що швидко змінюється.

По-друге, актуальність вивчення проблеми економічної соціалізації зумовлена її недостатньою дослідженістю науковцями. Якщо останнє зауваження можна віднести до економіко-психологічних досліджень, які проводяться на Заході, то стосовно вітчизняної психології можна сказати, що в ній майже зовсім відсутній соціально-психологічний підхід до вивчення процесу входження дітей в економічний світ дорослих, специфіка якого полягає у дослідженні розвитку особистості молоді людини крізь призму соціопсихологічних, соціокультурних, зокрема соціально-економічних особливостей віку.

Дослідження економічної соціалізації у вітчизняній психології розпочалися лише в останні п'ять років (А. М. Авер'янова, Н. А. Лобіренко, Е. Б. Щедрина, О. В. Козлова, А. Б. Фенько). В західних країнах історія таких досліджень нараховує вже декілька десятків років. У вивченні економічної соціалізації дітей вчені зосередили увагу на питанні про те, як і коли діти включаються в економічну сферу суспільства. Головним чином увага звертається на стадії, які проходять діти в розумінні економічних реалій суспільства. Англійський психолог А. Фьопем, який має досить багато робіт з даної теми, відзначає: “вивчення розуміння дітьми економічних понять і законів могло б дати більш реалістичну інформацію про процеси їхнього мислення, ніж дослідження розуміння ними фізичних законів, які мають до більшості дітей віддалене відношення” (цит. за [7]).

О. В. Козлова показала, що такі економічні поняття, як “робота”, “гроші”, “магазин”, “соціальна нерівність”, “реклама”, “банк”, є основними, через які економічна реальність відображається дітьми цього віку. Провідним чинником включення дитини в економічну реальність є особистісна діяльність у сфері купівлі-продажу, яка здійснюється за допомогою використання грошей. Через гроші відбувається ознайомлення дітей з іншими соціально-економічними явищами й інституціями [7, с. 43–47].

З метою дослідження особливостей економічної соціалізації особистості в підлітковому віці нами було проведено емпіричне дослідження, завданням якого було проаналізувати: а) ставлення підлітків до ринкової економіки; б) уявлення підлітків про бізнес; в) розуміння підлітками функції грошей, а також їх використання; г) визначення рівня економічної соціалізованості підлітків в умовах трансформації українського суспільства. Отримані результати дали змогу визначити психологічні особливості економічної соціалізації молоді в умовах трансформації українського суспільства. Вивчення ставлення підлітків до ринкової економіки показало, що більшість підлітків позитивно ставляться до ринкових змін в економіці нашого

суспільства. За отриманими даними, схвалюють економічні реформи 46,6% респондентів (повністю схвалюють – 5%, переважно схвалюють – 41,6%), не схвалюють – 41,7% (повністю не схвалюють – 10%, переважно не схвалюють – 31,7%), не визначилися – 11,7%.

Значними факторами, що зумовлюють ставлення підлітків до ринкової економіки, виявилися стать і вік. Серед респондентів, які схвалюють економічні реформи в Україні, більшість становлять представники чоловічої статі (60% повністю схвалюють і 6,7% – переважно схвалюють). Серед представників жіночої статі повністю схвалюють економічні реформи 6,7% і переважно схвалюють – 26,6%. Значна частина опитуваних дівчат не визначила свого ставлення до економічних реформ (серед хлопчиків таких удвічі менше). Результати аналізу показали значний вплив вікового чинника на ставлення до економічних реформ. Серед тих, хто схвалює реформи, значну більшість становлять підлітки молодшої групи (11–13 років). Більшість респондентів старшої групи (16–17 років) не схвалює економічні реформи, 73,3% з цієї групи, яка в основному складалася з випускників шкіл, виказали несхвальне ставлення. Негативне ставлення старших підлітків до економічних реформ пояснюється, на нашу думку, тим, що випускники занепокоєні своїм завтрашнім днем, зокрема своїм майбутнім працевлаштуванням. Тому вони більш критично осмислюють економічне становище в країні, глибше аналізують економічні зміни, які відбуваються. У підлітків старшої вікової групи нами виявлена суперечність між ставленням підлітків до проведення економічних реформ і їхніми переконаннями в позитивності принципів ринкової економіки. Негативне ставлення до проведення економічних реформ в Україні супроводжується високим рівнем переконань, спрямованих на ринкову економіку.

Для визначення у підлітків рівня переконаності у позитивності принципів ринкової економіки ми скористалися анкетою, в якій запропонували підліткам відмітити ті економічні принципи, які відповідають їхнім переконанням. Принципи сформульовано у формі протилежних тверджень, які відображають протилежні позиції щодо економічних основ суспільства: ринкову і командно-адміністративну. Було перераховано такі принципи:

– принципи ринкової економіки: ринкове господарювання, прибутки від підприємницької діяльності, підприємницька праця поряд з найманою у бюджетних і небюджетних організаціях; придбання житла, квартир, приватних будинків на власні кошти;

– принципи командно-адміністративної економіки: загальнонародна (державна) власність та засоби виробництва; командно-адміністративне господарювання щодо виробництва і розподілу продукції; прибутки у формі зарплат за державними

тарифами, наймана праця в бюджетних організаціях і колгоспах; безоплатне одержання квартир.

Як показав аналіз отриманих результатів, більшість наших респондентів мають ринкові переконання, про що свідчить високий середній бал (3,3), за яким оцінювалася кількість виборів з числа тих п'яти, якими пропонувалося визначити особистісну спрямованість на ринкову економіку.

Отже, стосовно наших респондентів можна стверджувати про відповідність їхніх переконань і ставлень до проведення в Україні економічних реформ. Якщо ж аналізувати ці результати у зв'язку з фактором віку, то можна відмітити, що досить високий рівень орієнтації на ринкову економіку у старших підлітків ( $x = 3,56$ ), який перевищує середні показники ( $x = 3$ ), не збігається з їхнім ставленням до економічних реформ, які проводяться в Україні. Подальше дослідження виявленої нами невідповідності ставлень і переконань у підлітків старшої групи в процесі їхньої економічної соціалізації відбувалося через аналіз змістової характеристики економічних принципів ринкової економіки, який здійснювався шляхом дослідження оцінок соціальних настановлень із застосуванням шкали Лайкерта. Результати наших досліджень за цією методикою показали, що в настановленнях підлітків на ринкову економіку переважає можливість займатися приватним бізнесом (79,4% опитуваних). Цей факт також підтверджує позитивне загальне сприйняття підлітками економічних перетворень у нашому суспільстві.

*Висновки.* Наявність зазначених суперечностей у процесі економічної соціалізації підтверджує той факт, що в умовах трансформації українського суспільства сформувався перехідний економічний тип особистості, у якого, з одного боку, домінують нові ринкові інтереси, цінності, прагнення, а з іншого – підсвідомо існують архетипи старого суспільства, які регулюють життєвий простір особистості і заважають реалізації економічних реформ у нашій країні.

Для здійснення ефективного впливу на формування життєвих настановлень та поведінки молоді, зміни негативних тенденцій у стані здоров'я молодого покоління потрібен глибокий аналіз факторів, які сприяють або протидіють формуванню цінностей у сфері здоров'я, орієнтацій на турботу про власне життя, набуття навичок та культури його самозбереження.

### *Л і т е р а т у р а*

1. Жила В., Науменко О. Адаптація випускників до європейського економічного простору // Новий колегіум. – 2005. – № 5.
2. Цыркун И. И. Инновационный метод: новая парадигма науки и практик // Социол. исслед. – 1996. – № 7. – С. 39–47.
3. Молчанов А. С. Развитие интеграционных процессов с международными сообществами. – М., 2004.

4. *Квашиа В. П.* Психологія особистості: Навч. посіб. – К., 2003.
5. *Братусь Б. С.* Соціальні типи перехідного періоду. – К., 2003.
6. *Акчурін І. А.* Архетипи в перехідних періодах формування нового суспільства // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Нац. аграр. ун-т, 21 квіт. 2005 р. – К., 2005. – С. 17–19.
7. *Козлова О. В.* Економічне виховання школярів загальноосвітньої школи // Матеріали наук.-практ. конф., Черкас. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 12 жовт. 2006 р. – Черкаси, 2006. – С. 43–47.

© Барно Т. О.

*Н. Д. Володарська, м. Київ*

## **РЕЛІГІЙНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ І ЖИТТЄВА СТРАТЕГІЯ ОСОБИСТОСТІ ІЗ СОМАТИЧНИМИ ВАДАМИ**

Досліджуються чинники, які є складовими конструктами релігійної соціалізації особистості із соматичними вадами. Розглядається релігійний культурно-історичний контекст та соціально-психологічне поле становлення життєвої стратегії особистості. Визначено напрями емпіричного дослідження.

*Ключові слова:* релігійна соціалізація, життєва стратегія.

Исследуются факторы, являющиеся составными конструктами религиозной социализации личности с соматическими недостатками. Рассматривается религиозный культурно-исторический контекст и социально-психологическое поле становления жизненной стратегии личности. Определены направления эмпирического исследования.

*Ключевые слова:* религиозная социализация, жизненная стратегия.

The factors which are regarded as the main constructs of religious socialization of a person with somatic disorders are investigated. The religious cultural and historical contexts as well as the sociopsychological field of a person's life strategy formation are considered. The lines of empiric investigation are defined.

*Key words:* religious socialization, life strategy.

*Проблема.* Релігійна соціалізація особистості допомагає формувати вміння співіснувати із суспільством. Саме суспільство ставить мету і визначає взірець виховання особистості як свого члена. Виховання як провідний чинник у цьому процесі здійснюється суспільством за участі різноманітних державних навчально-виховних закладів, позашкільних установ, громадських організацій, церкви, засобів інформації та інших інституцій.

Зміни у структурі соціокультурної компетентності особистості сьогодення зумовлені змінами, що пов'язані з трансформаціями укладу

життя, економічними, політичними, релігійними змінами, змінами в освітньому просторі, екології. Культурні цінності інших країн опосередковують нові горизонти світобачення особистості, форми комунікації. Ці зміни виявляються у специфіці нових комунікативних технологій як носіїв темпоральних концепцій, що опосередковують процес соціалізації особистості. Поява нових конфесій, релігійних споруд, збільшення кількості недільних шкіл змінюють традиційні осередки соціалізації (дитячий садочок, школа, вищі навчальні заклади, музеї, театри). Зміни релігійних настанов, етики, етноетичні й етноестетичні уявлення розширюють рамки світобачення, усіх сторін буття, нового змісту потреб особистості, що опосередковує життєву стратегію. Серед сучасної молоді спостерігається новий спалах інтересу до релігії, її нетрадиційних форм, східних духовних та шаманських практик, йоги й інших традицій, що впливає на культурно-історичний контекст взаємодії особистості, що має вади здоров'я, й суспільства. Особливо вагомим цей вплив стає в реалізації виховних, просвітницьких програм для молоді. Це – інноваційні навчальні програми, відкриття навчальних закладів інтегрованого типу, дистанційного навчання, програм психологічного супроводу студентів з вадами здоров'я. У школах вводиться курс з основ етики християнства (поки що як експеримент у кількох навчальних закладах) для молодших класів. Розпочато розробку програми й підручника з основ християнської етики для старшокласників.

Особливу увагу приділено дослідженню молодіжних релігійних угруповань, проблем входження у віру, методів автотрансформації в процесі особистісного зростання. Збільшується кількість телевізійних релігійних просвітницьких програм, які входять у реабілітаційні програми звільнення від алкогольної й хімічної залежності. Вплив цих змін на розвиток особистості з вадами здоров'я потребує більш детального дослідження.

*Мета статті:* виявлення особливостей впливу релігійної соціалізації на розвиток життєвої стратегії особистості із соматичними вадами.

Упродовж усієї історії психології питання психології релігії залишається вельми цікавим і актуальним. У працях З. Фрейда визначено різні прояви неврозів, які виникали під впливом релігійної практики. Він відводив релігії особливе місце в розвитку особистості, навіть проголосив релігію обесивним (нав'язливим) неврозом, що виникає з почуття інфантильної безпорадності. Багато психологів більш оптимістично розглядали можливості соціалізації особистості за допомогою релігії: В. Джеймс, Г. Олпорт, Е. Фромм, В. Франкл, А. Маслоу, Р. Мей, К. Юнг, що виокремили колективну підсвідомість у релігійних архетипах [1]. Сучасні психологи досліджують різні напрями впливу релігії на розвиток суспільства, особистості,

приділяють увагу вивченню релігійної соціалізації особистості й можливості психотерапевтичного впливу. Особливості релігійної соціалізації особистості з вадами здоров'я нині залишаються найбільш актуальними і потребують подальшого дослідження.

Дослідження методів релігійної автотрансформації особистості свідчать про вплив релігії на особистісне становлення. Релігійна соціалізація впливає на формування свідомості та самосвідомості, зобов'язань християнина перед суспільством, сім'єю, близькими, самим собою. Статут життя віруючої людини визначає норми поведінки, обов'язки перед Всевишнім, перед близькими. Релігійні закони впорядковують життя особистості, завдяки чому вона соціалізується, відбувається особистісне зростання. Релігійна соціалізація особистості з вадами здоров'я впливає на побудову психологічного захисту, психологічної компенсації, що впливає на життєву стратегію. Якщо віра допомагає компенсувати стани тривоги, невпевненості в можливості самореалізації особистості, яка має вади здоров'я, то це впливає на формування пасивної життєвої стратегії. В іншому разі релігійність спрямовує життєву стратегію особистості на активність у самореалізації в розрахунку у підтримці, захисті, допомозі Всевишнього. В кожному разі активність чи пасивність життєвої стратегії залежить безпосередньо від спрямованості життєвої стратегії, процес становлення якої відбувається за рахунок автотрансформації.

Гуманістичний підхід у дослідженні релігійної соціалізації особистості виокремлює діалогічні універсалії як орієнтири соціальної поведінки. Процес соціалізації відбувається у взаємодії особистості з різними соціальними інститутами. Суб'єктами такої взаємодії стають не лише індивіди, а й організації та соціальні спільноти різних рівнів. Це, зокрема, релігійні угруповання, конфесійні спільноти зі своїми особливостями розвитку, суб'єктивними властивостями самосвідомості. Діалогічні універсалії мають свої принципи, які перетинаються з канонами, за якими існує спільнота. Цей зв'язок можна простежити у порівнянні принципів з релігійними канонами Божих заповідей [2].

Розглянемо принцип поваги до партнера, до його особистісних рис як органічної цілісності (зокрема його фізичних вад). Цей принцип передбачає шире визнання того, що інтереси і прагнення партнера не менш важливі, його думки не менш цікаві, цінні, ніж мої (наші). Другий принцип (розроблений здебільшого в гуманістичній психології, особливо К. Роджерсом і А. Маслоу) вимагає прийняття партнера таким, яким він є, і водночас орієнтації на його найвищі досягнення (реальні й потенційні), реалізацію їх у найближчій перспективі. Ці принципи поєднують у собі засади заповіді "любові до ближнього". Додержання їх реалізується в напрямках гештальттерапії, клієнтцентристської психології тощо.

Духовність особистості передбачає приєднання своїх почуттів до інших, що дає фізичне і психічне здоров'я. Коли хронічний стрес завдає шкоди організмові, щоденна медитація (яка є релігійним методом соціалізації) здатна зменшити стрес, сприяючи релаксації і поліпшенню загального самопочуття. Сучасні дослідження вітчизняними психологами методів релігійної автотрансформації підтверджують ідею впливу релігії на процес соціалізації особистості, її фізичне і психічне здоров'я. У підходах сучасних психологів до розуміння світогляду виділяють фізичні, інтелектуальні й духовні складові. *Духовна* складова виявляється через мову, вчинки. *Фізична* несе інформацію про фізичний світ, колективний досвід пізнання та перетворення світу, яку люди отримують насамперед через сенсорні канали. Якщо ці канали ушкодженні, то відбуваються певні зміни в баченні картини світу. Це опосередковує зміни в усіх трьох складових світобачення. В інтелектуальній складовій відбуваються зміни в процесі відбору та оцінювання інформації, що надходить ззовні. Як фізичний світ впливає на сенсорні почуття людини, так інтелектуальний світ діє на фізичний, створюючи у процесі діяльності людини "третю природу", за теорією В. І. Вернадського [3].

Трансцендентна, мисленнева, духовна складові світу змінюються під впливом стосунків, що відображують внутрішній світ особистості. Індивідуальність створює свій внутрішній світ, який відрізняється від інтелектуального світу, що зберігає і впорядковує інформацію ззовні. У процесі творення внутрішнього світу особистості задіяна моральна складова, яка віддзеркалює цінності суспільства [4].

Духовність суспільства впливає на зміни фізичної складової світу. Такий взаємовплив фізичної, духовної та інтелектуальної складових людського світу формує особистість, її індивідуальну картину світу, її життєву стратегію. Зміни в одній складовій зумовлюють зміни в інших. Релігія як складова духовності посідає важливе місце в процесі соціалізації особистості з вадами здоров'я, оскільки спонукає особистість до виявлення ідентичності. Методологічний принцип єдності соціального, біологічного й духовного дає змогу визначити роль релігії в цій єдності. Дослідження різних сторін впливу релігії на становлення життєвої стратегії особистості з вадами здоров'я потребують об'єднання в цілісні конструкти, які б відображали взаємозв'язок різних ознак та їх цілісну динаміку. Звідси – потреба у створенні моделі, яка б інтегрувала вже вивчені фактори й означала перспективні напрями подальшої роботи.

У нашому дослідженні подано соціально-психологічну модель формування життєвої стратегії особистості, яка має вади здоров'я, в умовах релігійної соціалізації. Складові моделі взаємопов'язані між собою і взаємопроникають одне в одне, стають часткою іншої складової й цілісним соціально-психологічним полем становлення

життєвої стратегії особистості. Окреслюючи сфери впливу батьків і суспільства в цілому на становлення життєвої стратегії особистості, можна виділити такі її складові: 1) культурно-історичний контекст взаємодії особистості з вадами здоров'я, що охоплює: образ розвитку дитини (1а), яка має вади здоров'я, і уявлення про ество людини в релігійному контексті (1б); 2) родинно-сімейні патерни взаємодії, що містять життєвий досвід батьків (2а) і власний досвід дитини (2б) (див. рисунок).

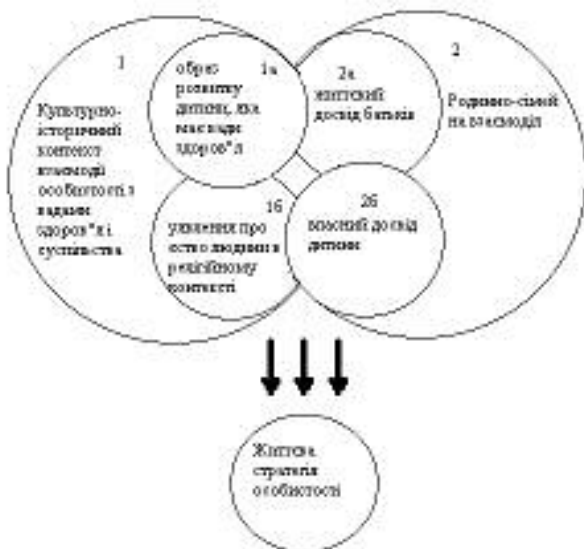


Рис. Соціально-психологічна модель впливу релігійної соціалізації на становлення життєвої стратегії особистості з вадами здоров'я

Дві основні сфери впливу на становлення життєвої стратегії особистості – суспільство й родина – мають таку складову, як релігійний контекст уявлень про життєвий шлях особистості. В суспільстві релігійний контекст підтримується церквою як соціальний інститут. У родині цей контекст передається з покоління в покоління протягом життєвого шляху. Якщо в родині переривається передача релігійних уявлень на певному етапі розвитку, то суспільство поновлює цей вплив на іншому рівні. Це може бути вплив медійної інформації, родичів, знайомих, сусідів, навчальних і виховних закладів. Родина й суспільство є взаємопроникними сферами впливу на особистість, на формування її світоглядних уявлень, становлення її життєвої стратегії.

Перша, одна із значущих складових, – культурно-історичний контекст взаємодії особистості й суспільства [1], яка змінюється

протягом часу. Зміни ставлення суспільства до людей з вадами здоров'я зумовлюють становлення життєвої стратегії особистості з вадами. Останнім часом відбуваються зміни цих ставлень на краще. Сучасне суспільство змінює бачення ролі людини з обмеженими можливостями в соціумі, її місце в ньому, розширюються межі соціально-психологічної допомоги. Кроскультурні дослідження сімейно-родинних зв'язків показують зміни у виховному процесі, у ставленнях до дитини, яка має певні фізичні вади. З появою нових діагностичних засобів змінилися ставлення до народжуваності дітей з вадами. Нові технології соціально-психологічної адаптації дитини з вадами змінили ставлення соціуму до можливості входження такої особистості в соціум. Це відкрило нові можливості в соціалізації дитини, підтримці її батьків, збереженні шлюбу. Нові напрями роботи із сім'ями, в яких є діти з вадами здоров'я, зменшують кількість випадків відмови від дітей, передавання їх на всиновлення. Це значущий фактор впливу на зміни уявлення про дитину, батьківську роль у її вихованні. У зв'язку з цими змінами в суспільстві у ставленні до соціалізації хворої дитини змінилися моделі родинних зв'язків, цінностей, що опосередковують становлення її життєвої стратегії.

Усередині цієї складової можна виділити узагальнений *образ розвитку дитини з вадами здоров'я* (1a), який формується соціумом і приймається батьками. Усі зміни у ставленні до цього контингенту дітей позначаються на становленні їх життєвих стратегій. Це зміни насамперед в соціалізації дитини, починаючи з дитячого садочка, спеціалізованих навчальних закладів, лікувально-оздоровчих установ, вищих навчальних закладів і до створення власної сім'ї, виховання власних дітей. Зміни в суспільстві, перебудова моральних цінностей опосередковують зміну ставлення до особистості з вадами здоров'я. В сучасному інформаційному просторі відбувається певний моральний зсув, що призводить до уніфікації особистості, зникають її унікальність, індивідуальність. Це відбувається залежно не стільки від реальних речей, скільки від певних образів, муляжів реальності, які рекламуються в медійному просторі. Особистість з вадами здоров'я сприймає це як зразок, що призводить до руйнації індивідуальності, викликаючи депресивні стани, неприйняття свого образу Я. Умови розриву між уявленнями старшого покоління зі своїми ціннісними орієнтаціями і традиціями та уявленнями молодшого покоління, дискредитація "нових" цінностей і брак культури світоглядної рефлексії, яка дає змогу самостійно знайти позитивний сенс життя, призводять до відчуття безглуздості будь-якого вибору життєвого шляху, до дефіциту осмислення свого життя, "екзистенційного вакууму".

Особистість за таких умов не може взяти на себе відповідальність за реалізацію сенсу свого життя і втілення цього сенсу в повсякденне буття. Це породжує неадекватність сприйняття навколишньої дійсності, дисгармонійність особистості. З одного боку, особистість сприймає дійсність крізь фільтри свого внутрішнього світу з його критеріями цінності життя, зі своєю логікою внутрішніх подій, з другого – через мораль дорослих. І ці дорослі мають дуже різні ієрархії цінностей, на яких ґрунтується сенс життя. В такому разі соціальна адаптація особистості може відбуватися з ускладненнями, коли лінії зовнішніх і внутрішніх подій можуть іти паралельно, не перетинаючись і не маючи зв'язку. Послідовність подій ніяк не пов'язуватиметься з етапами досягнень особистості – продуктами її творчості. Це може призвести до інфантильності особистості в зрілому віці, асоціальної поведінки, соціальної дезадаптації (жебрацтво, крадіжки, алкогольна, хімічна залежність та ін.).

Церква як соціальний інститут є складовою суспільства і формує *уявлення про єство людини в релігійному контексті* (16). Як соціальний інститут церква впорядковує життя особистості засобами послуху, усталених церковних таїнств. Церква застосовує такі релігійні таїнства, як хрещення, миропомазання, причащення, покаяння, священство, вінчання, соборування. Перші чотири таїнства мають бути обов'язково прийнятими особистістю кожного віруючого. Такий спосіб автотрансформації, як покаяння, є способом самоактуалізації причин конфліктних ситуацій, які виникають у житті особистості. Якщо особистість усвідомлює причини, бере на себе відповідальність за вирішення проблемної ситуації, то відбувається каяття. Воно може надати взаєминам особистості з іншими більш конструктивного характеру, якщо створена проблемна ситуація набула конфліктності. Взаємодія особистості з іншими (ближніми) стає тією дійсністю, яку суб'єкт може інтерпретувати, “прочитувати”, ставати для нього певним “текстом”, а відтак і розкриватися як дискурс. Такі дискурси взаємодії, внутрішнього діалогу особистості з Богом стають орієнтирами соціальної поведінки. Для того щоб стати елементами індивідуальної моделі світу, і внутрішні, і зовнішні спонуки мають бути відображеними в інтерсуб'єктивному просторі, стати предметом психологічного діалогу, сенсового обміну. Культурно-історичний контекст розвитку суспільства вносить зміни в інтерсуб'єктивний простір особистості.

Способи релігійної автотрансформації передбачають вплив на становлення моральності особистості, системи ціннісних смислоттєвих орієнтацій. Такі форми автотрансформації, як молитва, покаяння, стають дійовими впродовж усього життя. Дотримання посту, відвідання церковної служби, дотримання релігійних свят

упорядковуюють життя особистості. Віра у вищу ідею надає життю певного сенсу. Віра у спасіння душі завдяки любові до ближнього, до Всевишнього закладена у Статуті християнина [4]: “Хто має заповіді Мої, говорить Господь, і дотримується їх, той любить мене” (Ін. 14; 21); “Хто говорить: Я люблю Бога, а брата свого ненавидить, той бреше” (Ін. 4; 20) (цит. за: [3]).

Друга складова – *родинно-сімейні стосунки* – є соціально-психологічним полем розвитку особистості (2а). Сім'я – це осередок держави, її члени співвідносять власні уявлення, орієнтації із суспільними, що формує життєвий шлях родини. Життєвий шлях особистості з вадами здоров'я – це еволюція самої особистості, послідовність вікових етапів її розвитку, етапів її біографії. Оскільки родина складається з особистостей різного віку, то еволюціонує і образ розвитку дитини з вадами здоров'я в кожного її члена. Родина є цілісним організмом, який хворіє на певні соціальні хвороби зростання, усвідомлює себе часткою країни, де мешкає. Усі члени родини відчують на собі вплив соціуму. Поза загальними для багатьох впливами соціум виявляється і через конкретні життєві обставини сім'ї, коригує індивідуальну історію кожного її члена. Мікроклімат сім'ї “задається” соціальним середовищем, об'єктивною логікою зовнішніх подій. Так звана логіка внутрішніх подій являє собою зміну переживань, еволюцію внутрішнього світу. Образ розвитку дитини, яка має вади здоров'я, формується саме логікою внутрішніх подій.

*Власний життєвий досвід дитини* (2б). Дитина має навчитися бути здатною знаходити гармонію між своїми потребами, вимогами суспільства й вимогами конкретної ситуації, роблячи це вчасно і за будь-яких обставин. Вона може бути незадоволеною вимогами суспільства, його правилами поведінки, моралі, але прийняття й додержання цих правил, законів – це частка дорослішання. Батьківське визнання успіхів дитини в дотриманні вимог суспільства найбільш ефективно, коли виявляється у формі висловлювання задоволення, підтримки конкретних занять, роботи. Якщо батьки не помічають поведінки дитини, ігнорують її або невчасно висловлюють своє визнання, то в дитини виникають проблеми при інтеграції цієї здатності до дотримання норм і правил моралі. Це може зумовити дезадаптацію особистості в суспільстві, неадекватність поведінки, сформувати образ “неадекватного мене”, “втаємниченого мене”. Дитина почне відшукувати різні соціальні осередки, де знаходитиме визнання серед інших. У підлітковому віці особливо важливим є визнання батьками причетності дитини до суспільного життя. Навіть якщо батьки нівелюють дорослішання своїх дітей, діти продовжують розвиватися, оскільки саме життя є стимулом до постійного розвитку.

В такому разі діти можуть не виявляти свою здатність до певних суспільно-корисних дій, поведінки або демонструвати її у викривленому вигляді чи завуальовано. Через це виникають перепони в самоідентифікації підлітка. Ідентифікація себе як повноцінного члена суспільства, певного осередку, спільноти, відчуття належності до певної нації є результатом системи навчання з боку батьків, учителів, суспільства в цілому. Система навчання спрямована на оцінку своєї належності до певної спільноти. В цій системі підліток виконує роль дитини своїх батьків (з усіма обов'язками в родині), роль учня в школі (дотримання правил поведінки учня), роль громадянина країни (дотримання норм моралі суспільства).

Ці ролі певним чином трансформуються за певних обставин. У сучасній родині ця трансформація особливо помітна. Процеси, які відбуваються в економіці, політиці, впливають на образ розвитку дитини з вадами здоров'я в родині. Коли батькам потрібно змінювати спосіб життя, заробляючи на прожиття, то змінюється погляд, ставлення до своєї значущості в суспільстві, своєї причетності до соціуму. Життєва практика дає змогу особистості засвоювати ази ринкової економіки, діти торгують на ринках разом з батьками, миють автомобілі. З набуттям емпіричного досвіду в особистості формується економічне мислення, вона усвідомлює зв'язок соціально-економічних реалій з власними уявленнями, ідеалами, створеними під впливом інформаційного поля.

*Батьківський досвід* (2а). Зміна поглядів батьків на суспільні процеси впливає на формування долученості дитини до соціуму. Спочатку змінюється емоційне ставлення батьків до ролі дитини в суспільстві, що змінює емоційне ставлення дітей. Якщо батьки перебувають у стані фрустрації, відчаю в пошуках грошей для сплати боргів за квартиру, інших виплат, то цей стан розгубленості, зневіри в можливості поліпшення життя передається дітям. У них цей стан викликає агресивність, нігілізм у поведінці, безвідповідальність у стосунках з однолітками, дорослими, невпевненість у перспективі. Діти починають фантазувати, подумки переносячи своє життя в іншу країну, в інше життя, в інші обставини, відсторонюючись від повсякденних зобов'язань перед батьками, школою. Це може спровокувати зниження успіхів у навчанні, безвідповідальність за свої дії, скоєння злочинів. Такі діти втрачають відчуття часу, перебувають у постійному очікуванні якихось змін у житті. Іноді вони не усвідомлюють, яких саме змін, але у них є бажання змінити настрій батьків, бачити їх веселими, задоволеними. Відстороненість дітей від повсякденної праці вдома, у школі породжує відчуття нездатності впливати на результат цієї праці. Діти висловлюють незадоволення від зауважень батьків, учителів з приводу неуспішності в навчанні, роботі,

вважають, що дорослі навмисно перебільшують їхні невдачі і не помічають успіхів. Діти не в змозі нести особисту відповідальність за певну діяльність, вчинки. За таких умов формується набута безпорадність, втеча у хворобу, пасивна життєва стратегія “втікача”. Якщо в родині ніколи, ні в якому поколінні не було дітей з вадами здоров’я, то вакуум досвіду може стати на заваді становлення життєвої стратегії. Це, зокрема, прояви батьківської гіперопіки або відмова від дитини.

*Життєва стратегія* особистості визначає її спроможність передбачати життєві цілі й засоби їх досягнення, інтенсивність дій всередині життєвих подій, власну значущість у подіях, включеність у їх планування [5].

*Висновки.* Релігійна соціалізація уможлиблює духовну самоідентифікацію особистості. В сучасному інформаційному просторі, як свідчать останні дослідження [2; 3], зникає основа духовної самоідентифікації. Людина перетворюється на споживача масової культури з її зразками героїчних учинків, що формують певні життєві стилі. Критерії високого в культурі розвиваються в умовах зростаючого впливу масових розваг, вони спрямовані до посередності, що веде до гуманітарної катастрофи. Тому релігія в цій ситуації – майже єдина – протистоїть інформаційному соціуму. Саме інформаційний соціум перетворюється на гіперреальність у вигляді певної картини світу як самої себе і вичерпується цією картиною. Вона імітує реальність, підміняє її собою.

Релігія виступає певним містком до знаходження ідентичності особистості як основи спілкування. Фундаментальна проблема інформаційного суспільства – виникнення в масових масштабах спрощених форм самоідентифікації. Релігія постає як традиційна форма самоідентифікації, дає можливість особистості реалізувати прагнення до самовдосконалення. Саме ця традиційна форма самоідентифікації дає особистості змогу знайти зовнішній (предметний) і внутрішній (духовний) взірці досконалості, з якими ототожнює себе.

#### *Л і т е р а т у р а*

1. Юнг К. Архетип и символ. – М., 1991. – 304 с.
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – К., 2003. – 405 с.
3. Краткий устав жизни православного христианина. – К., 2006. – 125 с.
4. Гуманістична психологія. Антологія: У 3 т. / За ред. Г. Балла, Р. Трача. – К., 2005. – 385 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М., 1991.

© Володарська Н. Д.

## ПРОБЛЕМА ЦІЛІСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

У статті здійснено спробу теоретичного аналізу проблеми цілісності особистості через набуття власної автентичності, суб'єктності. Процес набуття цілісності особистості характеризується складністю й уможливується через особистісне зростання індивіда. Водночас специфіка природи цілісності виявляється як у безперервності процесу її набуття, так і у невичерпній потребі спрямування до неї.

*Ключові слова:* автентичність, особистісне зростання, самість, суб'єктність, цілісність.

В статті предпринята попытка теоретического анализа проблемы целостности личности путем обретения собственной аутентичности, субъектности. Процесс обретения целостности личности характеризуется сложностью и осуществляется благодаря личностному росту индивида. Вместе с тем специфика природы целостности проявляется как в бесконечности процесса ее обретения, так и в неисчерпаемой потребности стремления к ней.

*Ключевые слова:* аутентичность, личностный рост, самость, субъектность, целостность.

The article shows an attempt of the theoretical analysis of a problem of the personal integrity which is obtained on the basis of its own authenticity and subjectivity. The process of the personal integrity is characterized by the complexity and is carried out by means of the personal development of an individuum. The specificity of an integrity nature is shown in simultaneous infinity of the process of its obtaining and inexhaustible need of aspiration to it.

*Key words:* authenticity, personal growth, subjectivity, integrity.

*Проблема* цілісності розглядається нами як сукупність процесів, що поєднує різноманітні відображення й самовідображення, перетворювальні здібності, якості умовних оцінок і є метою та бажаним результатом розвитку особистості.

Сьогодні за поняттям “цілісність” постає доволі об’ємна сфера досліджень різноманітних галузей науки – від кібернетики й математики до психології. Найперше поняття “цілісність” пов’язується з ім’ям З. Фрейда, який розглядав такі цілісності: Супер-его й Несвідоме, а також комплекси, патерни повторення, сні. Представники гештальтпсихології М. Вертгаймер і В. Келер також вважали, що є єдине первинне утворення, або гештальт, але, водночас, ізольовані шматочки виступають вторинними. Тобто існує ціле, поведінка якого не визначається окремими елементами, але процеси у частках визначаються внутрішньою природою цілого. Окрім цього, гештальтпсихологія наголосила на необхідності вивчення природи

цілісності. Утім, цілісність поєднувалась із холізмом. Саме термін “холізм” було уведено в психологію Ф. М. Смутсом для визначення позиції, яка виявляє світ, що складається per se не тільки з атомів, але й структур, які значно відрізняються від їхніх часток.

На думку Г. М. Васильєва, В. М. Келасьєва, які тривалий час вивчають феномен цілісності, її слід розглядати як утворену з Універсуму у результаті самовиокремлення. Це зрозумілі нашому сприйняттю явища, що уявляються як єдині й такі, що існують у власному бутті. Самобуття цілісності забезпечується за умов наявності у ній самій розмаїть якостей. Відтак цілісність існує в Універсумі, вбирає з нього потенційні можливості матерії, з одного боку, з іншого – сама, власне, є результатом саморозвитку й самореалізації Універсуму [1].

Таким чином, об’єкт дослідження – психологічна природа цілісності особистості.

Предмет дослідження – увиразнення цілісності особистості у контексті особистісного зростання індивіда.

*Мета дослідження:* на основі теоретичного аналізу зазначеної проблеми визначити важливі чинники особистісного зростання, що сприяють цілісності особистості.

Гіпотеза нашого дослідження полягає в тому, що автентичність, суб’єктність як важливі чинники особистісного зростання сприяють цілісності особистості. Цілісність уможлиблюється завдяки усвідомленню власної самості особистості й наявності постійної потреби в самоактуалізації.

У цілому проблема цілісності як увиразнення суб’єктності, усвідомлення сутності власного Я, автентичності не є суто психологічною й розгортається саме у висвітленні механізмів, основ особистісного зростання.

Ще Б. Спіноза говорив про цілісність особистості, поєднуючи її духовну й тілесну сутності; більше того, виходячи з цілісності індивіда, загалом уможлиблюється пізнання навколишнього світу. Інтуїтивно осягаючи сутність речей, людина не лише проникає у властивості предметів, а й у такий спосіб відкриває безмежні обрії самопізнання, втім, пізнаючи себе, відкриває навколишній світ завдяки власній цілісності [2, с. 55–56].

Утім, суб’єктність та самосвідомість особистості є тією основою, що уможлиблює розкриття природи цілісності особистості. Тому від особливостей розвитку самосвідомості й самоусвідомлення, спрямованості особистості на саморозвиток залежить як можливість самореалізації особистості, так і відчуття власної сутності.

І далі. Необхідно упрозорити особливості природи категорії “цілісність” у положенні М. Бубера: “Світ є двоїстим для людини через двоїстність її співвіднесення з ним”. Зазначена співвіднесеність

пов'язана з поєднанням “Я–Ти”. Слід сказати, що, на думку М. Бубера, Я індивіда також двоїсте. Цілісності воно набуває у момент “Зустрічі” із “Ти”, і “ніщо одиничне, ніщо часткове вже не хвилює її, ніщо, що від неї виходить; тут діє цілісна людина, яка перебуває у власній цілісності й спочиває у своїй цілісності, людина, яка стала діючою цілісністю” [3, с. 78]. Тобто задля набуття власної цілісності особистість із власним Я спрямовується до зустрічі з “Ти”.

І перше, що людина віднаходить, – це єдність душі. Уся сутність її сили концентрується в єдиному центрі, усе, що може вести в бік, переборюється, особистість перебуває у самій собі. Цікаво, що подальший розвиток індивіда залежатиме від вирішення дилеми: це короточасний відпочинок чи задоволеність досягнутим. “Людина, зосереджена у єдність, може вийти на зустріч... із потаємним і благом. Однак, скуштувавши раювання зосередженості й нехтуючи найвищим обов'язком, вона може повернутись назад” [3, с. 85]. Ілюструючи сказане, М. Бубер наводить учення з Упанішад. Так, цар богів Індра прийшов до володаря творинь Праджапаті для того, щоб пізнати самість. Сто років Індра був учнем, і жодні відповіді Праджапаті не задовольняли його цікавості. Отже, Праджапаті говорить: “Коли хтось перебуває у стані спокою, занурений у глибоке марення без сновидінь, – це самість, безсмертя, незруйноване й все сутне”. На що Індра заперечує: “Той, хто перебуває у такому стані, нічого не знає про власну самість: “Це – я”, й не знає: “Це – інші істоти”. Він піддається руйнуванню. Я не вбачаю тут жодного блага”. “Саме так, царю”, – відповів Праджапаті [3, с. 87]. Отже, у такій спосіб слід увиразнити ту думку, що спрямованість до цілісності як результату особистісного зростання, розвитку й смислу буття є помилковою. Адже цілісність як утілення самості є процесом віднайдення автентичності й гармонізації особистісного й індивідуального.

Е. В. Ільєнков також говорить про двоїсту природу людини. Тому особистість розглядається ним у вигляді сукупності ставлень індивіда до себе як до “іншого”, у ставленні Я до себе як до “Не-Я” [1, с. 184]. Але двоїстість є результатом уявлень людини про себе – Я й уявлень інших суб'єктів про цю особистість – “Не-Я”. Саме розбіжності між Я і “Не-Я” є поштовхом для особистісного зростання.

Отже, дуалізм сутності людської природи пов'язаний з наявністю двох структур – особистісної (соціальної) й індивідуальної (персоніфікованої). Утім, особистість як суб'єкт діяльності може бути як осередком певних соціальних відносин, так і водночас увиразнювати їх. І саме тому постає питання, де тут сама людина, її душа, самість, автентичність (Дж. Баретт-Леннард, Й. Гердер, Г. О. Ковальов, Н. М. Коряк, Л. О. Петровська). Мабуть, відповідаючи на це запитання, слід звернутися до поглядів Г. Гурджієва. На його думку, людина має три сфери, “три машини”: тіло, сутність й

особистість. Їхній розвиток залежатиме від якостей, що їх людина має, і навколишнього середовища (середовище, стиль життя, обставини тощо). Для тіла найважливішим є спадковість, географічні умови, харчування й рух. Особистість формується завдяки тому, що вона чує й читає. Сутність – емоційна субстанція, що є результатом спадковості, яка передує формуванню особистості та є результатом подальшого впливу відчуттів та почуттів. Усі зазначені сфери розвиваються незалежно й доповнюють одна одну впродовж життя індивіда. Задля гармонійного, повноцінного існування важливо організувати їх взаємодію, вважає Г. Гурджієв. А для цього необхідно зменшити домінуючу роль особистості, допомогти індивідові віднайти власну сутність, яка втрачається в процесі соціалізації.

Утім, зменшення домінування особистості відбувається у поєднанні процесів персоналізації (закритість, відстороненість від людей) та персоніфікації (інтегрованість, емпатійність, конгруентність) у процесі особистісного зростання [4].

Звернемось тепер до висвітлення сутності автентичності в працях Й. Гердера [5], який обстоював позицію, що кожний має свій власний спосіб бути людиною, або має свою “міру”. Отже, йдеться про таке: людина осягає думку, що є певний спосіб буття, який можна назвати “моїм”. І, нарешті, кожний може прожити життя за власною мірою, не уподібнюючись до інших. Зі зростаючою силою розгортається ідея чесноти щодо себе: якщо нечесний, то це означає не бути людиною взагалі. Поза всяким сумнівом, це досить великий, моральний стимул для розвитку самосвідомості.

Так чи інакше, ідея автентичності впливає із контакту із самим собою або викарбовується у принцип самотності, що увиразнюється так: я маю, що сказати, це виходить із моїх внутрішніх позицій. Або більш точно: я не тільки пристосовую своє життя до зовнішніх вимог, я не маю взірців, окрім власних, за якими маю жити. Людина відчуває такий взірць й живе за власними поглядами.

Якщо виходити з таких засад, то людина винаходить власну самотність, за якою вона визначає себе саму. Тобто від самотності й залежить можливість самореалізації, саме в такий спосіб людина реалізує потенціал, що остаточно належить їй.

Якщо кожний має власний авторський самотній спосіб бути людиною, то й кожний, за висловом Ч. Тейлора, мусить відкрити, що означає бути собою. Проте цей процес уможливується при наявності певних взірців, що існують, або існували раніше, або їх можна створити лише через нове артикулювання. Отже, відкриття людиною себе відбувається за умов власного творення, через працю, створення чогось самотнього.

Таким чином, автентичність споріднюється зі свободою: людина вільна у виборі свого проекту життя. Але, все ж таки, відчуття власного Я відбувається у взаємодії з іншими.

Суб'єктність особистості ґрунтується на свободі вибору та відповідальності за свій вибір й, насамкінець, на прийнятті власної унікальності. Тобто автентичність індивіда виявляється у суб'єктності, коли особистість визнає себе автором власної долі, вчинків, діяльності, відповідальною за результати й наслідки цієї діяльності. Звідси випливає уявлення щодо особистісної свободи як важливої потреби й характерної риси суб'єктності, але у вимірі моральному [6]. Дійсно, свобода вибору потребує й ціннісного ставлення як до соціальної реальності, так і до власної позиції у соціумі.

Отже, суб'єктність, у межах самопізнання індивідом власної природи розгортається в процесі формування Я-концепції особистості. Водночас усвідомлення розмаїтості власного Я та його цілісності складають основу узгодженості когнітивного, афективного й поведінкового компонентів самосвідомості, а адекватність самооцінок індивіда та оцінок цієї особи іншими впливають на гармонійність розвитку Я-концепції особистості (Е. Еріксон, Д. Майєрс).

І далі, виходячи з цієї особливості, необхідно зазначити, що чутливість до нового досвіду, гнучкість мислення спричинюють відчуття власної суб'єктності, більше того, виступають її передумовою. Відкритість до нового досвіду уможливорює змінювання когнітивних конструктів, завдяки яким здійснюється сприймання, розуміння й тлумачення інформації, а відповідно до них відбувається побудування патернів поведінки особистості, розвиток уявлень щодо норм й формування цінностей.

Слід зауважити, що однією з головних передумов суб'єктності виступає діалогічність і взаємодія з іншими. Лише інший суб'єкт надає зворотний зв'язок щодо змін, які відбуваються в особистості. Зазначений зв'язок дозволяє об'єктивно реагувати на особистісні трансформації, відчувати їхню якість і бажаність. Більше того, саме іншість дозволяє відчути власну самість, а функція іншого підтверджує реальність власного існування.

Спорідненим поняттям суб'єктності є саморозвиток особистості. Тобто усвідомлення власної автентичності започатковується на прийнятті наявності суб'єктності іншого, а його подальша екстеріоризація пов'язується з розумінням Я і створенням внутрішніх умов для засвоєння нового досвіду. Цікаво, що центрація лише на етапі "Інший" означає якщо не втрату себе, то заперечення існування власної суб'єктності. І навпаки – фіксованість на власному Я призводить до втрати суб'єктності іншого, а втім, і запобігає формуванню власної.

Тому досить важливим аспектом у формуванні суб'єктності особистості є ціннісне ставлення однієї людини до іншої [7]. Викривлення цих відносин призводить до деструктивного розвитку особистості. На думку С. Братуся, внутрішній план індивіда забезпечує й створює умови саморозкриття особистості, становлення власної суб'єктності й прийняття й розуміння іншої людини як носія суб'єктності. Тобто ціннісне ставлення до іншого виступає суттєвим аспектом і передумовою суб'єктності. Серед важливих шляхів реалізації суб'єктності можна визначити: здатність до децентрації, розвинену рефлексію й усвідомлену потребу у свободі, здатність і потребу волевиявлення; можливість самопроекування майбутнього, впевненість у собі як суб'єкті власного життя; внутрішню відповідальність і загалом творчий характер життєдіяльності.

І далі: суб'єктність індивіда розкривається у реалізації суб'єктно-суб'єктної діяльнісної парадигми, за сутністю якої суб'єкт діяльності є водночас і суб'єктом впливу. Тобто, якщо суб'єкт сумісної діяльності розглядається як об'єкт і продукт діяльності, то важко говорити про суб'єктність взагалі, йдеться саме про маніпулятивний вплив. За умовами суб'єктності або суб'єктної парадигми діяльність являє собою процес, що постійно розвивається, але головний акцент робиться на поширенні можливостей вибору власного життєвого шляху кожним учасником діяльнісного процесу. Тобто постає питання щодо можливостей розбудови картини світу індивідом у сумісній діяльності з іншими. Отже, йдеться не про вплив, а про взаємодію як взаєморозкриття й розвиток обох суб'єктів сумісної діяльності. Особливої цінності у межах зазначеної парадигми набуває чуттєво-життєвий досвід особистості.

Вочевидь, що ефективність діяльності визначається продуктивністю сумісної взаємодії, тому суб'єкти діяльності пов'язані єдністю й, утім, набувають цілісності. Тому суб'єктність особистості визначає ставлення до іншого як до цінності і як до суб'єкта його власної діяльності, а також ставлення індивіда до себе як до суб'єкта власної діяльності. Порушення змісту цієї парадигми призводить до унеможливлення формування суб'єктності особистості.

Окрім цього, важливим екзистенційним смислом парадигми суб'єктності стає упрозорення тієї думки, що кожний із суб'єктів сумісної діяльності має свій самотутній спосіб бути людиною, а також має відкрити для себе, що означає бути собою. “Ми відкриваємо в собі те, що повинно здійснитися, опановуючи такий спосіб життя, надаючи вираженості у нашому мовленні й діях тому, що є нашою самотутністю” [8, с. 52].

Саме тому О. Вейнінгер, розмірковуючи над сутністю Я, процесом усвідомлення людиною власної природи, витончено розгортає момент відкриття свого Я, який пов'язаний з усвідомленням

ледь розрізненого відчуття відмінностей між собою та іншими людьми. Хоча О. Вейнінгер погоджується із тим, що там, де існує усвідомлення власного Я, відбувається прийняття наявності Я і в інших. Більше того, тільки у спілкуванні з іншими людина може яскраво уявити й пізнати власне Я, вважає він [9]. Той самий принцип ми виявляємо у Л. Фейєрбаха: сутність людини лише у спільності, єдності людини з людиною, у єдності, яка спирається на реальність різниці між Я і Ти [3].

Відтак поняття “автентичність”, “самобутність” розкривають внутрішній світ особистості, її унікальність, несхожість з іншими і водночас підкреслюють віднесеність і спільність особистості із соціумом, її уможливлення лише у єдності з іншими і як основу перебування в умовах системних змін.

Досить тісно, на нашу думку, психологічна природа цілісності особистості пов’язана з поняттями ідентичності та самоідентичності. Згідно з поглядами Дж. Г. Міда, самоідентичність, або набуття власного Я, опосередковується стосунками з іншими людьми. У межах особи Мід увиразнює дорефлексивне Я і “Я-об’єкт” як результат самоусвідомлення. Так, “Я-об’єкт” відбувається у взаємодії: Я стає “Я-об’єктом”, коли людина займає щодо себе зовнішню позицію. Що таке “Я-об’єкт”? Це сукупність “Я-варіантів”, кожний з яких має власний проект життя, саморозвитку особи. Окрім цього, Мід вводить поняття “значущого іншого” – як того, хто є референтним, або формує певний погляд на особистість, тому й створює її можливе Я. Зі сказаного випливає, що особистість являє собою постійний діалог між Я і можливими “Я-варіантами”, які увиразнюють “значущих інших”. Звісно, що спільнота, громада також виконують роль “значущого іншого”, виступають підґрунтям формування особистості, водночас взаємодія особистості зі спільнотою становить той простір, у межах якого відбувається діалог особи із собою, формування ідентичності. Процес формування особистої ідентичності неможливий без орієнтації на цінності, які є сутнісними і для особи, і для інших. Окрім цього, важливим є той факт, що автентичність відбувається лише у спільноті, де певні цінності визнаються іншими її членами. Так, людська особистість формується під впливом “значущих інших”, які створюють або поділяють ці цінності.

Від цього вихідного пункту ми звертаємось до питання самоідентичності та її зв’язку із традицією та спільнотою. Тобто, щоб особистість відбулася як така, самореалізувалась, вона мусить увібрати в себе безкінечні обрії спільноти й традиції. Бо людина знаходить себе та оформлює власне ставлення до світу у взаємодії з іншими, через спільну діяльність. Хоча й віднайдення власного шляху пов’язане з особистим світовідчуттям.

У сучасних дослідженнях проблема ідентичності розгортається як тотожність та цілісність (О. О. Брудний, Л. Б. Шнейдер). У межах цього підходу ідентичність відбувається для певної людини як можливість встановлювати схожість між елементами навколишнього середовища (об'єктами, суб'єктами), виявляючи тотожність, досягаючи ідентичності завдяки здатності до розрізнення, якщо наявні три необхідні умови: прецедентна умова – наявність абсолютно схожих елементів тієї самої системи (власне ідентичність); інтердиктивна умова – наявність інших елементів, що належать іншій системі (саме відчуження); юстиційна умова – наявність транслятора інформації про сутність цих систем (можливість відрізнити одне від іншого) [10].

Тобто у процесі розвитку ідентичності можна виокремити три основні етапи: первинна, ще невизначена й з'єднана цілісність; диференціація, розділення первинної цілісності; внутрішня вільна сув'язність, органічне поєднання усіх елементів усередині цілого. Або: індивід здатний існувати, чітко визначаючи власний внутрішній, психофізіологічний й особистісний простір від зовнішнього, середовищного і соціального, при цьому припускаючи можливість вільного й усвідомленого поєднання зі значущими іншими у ситуації соціальної взаємодії. Таким чином, у нормальному стані людина певною мірою й ідентифікується, й відчужується. Я мов би зводить до єдиної точки усі ці процеси. Рівна залученість, баланс процесів ідентифікації й відчуження створюють сталу ідентичність:  $Я = Я$ . Цей баланс ідентифікації й відчуження обстоюється А. Бергсоном, який звернув увагу на дві форми пам'яті. Згідно з його поглядами, перша форма пам'яті – споглядальна – охоплює лише одиничне у своєму баченні і виявляється у пригадуванні різниці, що відповідає відчуженню, а друга форма пам'яті – активна, накладає печатку спільності на власні дії і проявляється у сприйнятті схожості, що відповідає ідентифікації [11].

З нашої точки зору, структурування ідентичності означає певну цілісність і підпорядкованість розгортання ідентичності як феномена функціонального й екзистенційного буття. Самовизначення у різних ситуаціях, персоналізація через відносини з іншими, самоорганізація як набуття сталої структури й форми інтегрують ідентичність. Ідентичність характеризує якісну визначеність Я у відчутті цілісності на певному етапі життєвого шляху.

Від цього вихідного пункту ми звертаємось до дослідження цілісності й дисоціації особистості, яке здійснила Н. І. Непомнящая [12]. За результатами дослідження розгортається положення: чим вищим є рівень рефлексії або ширшим і яскравішим є зміст, із позиції якого індивід здійснює рефлексію, тим стійкішим є його Я, а утім, стійкішою є його цілісність.

*Висновки.* Таким чином, автентичність, суб'єктність виступають суттєвими чинниками цілісності особистості. Природа цілісності постає у сукупності її складників – особистісної, пізнавальної, поведінкової. Особистісне зростання індивіда є процесом набуття цілісності. Водночас цей процес безупинний й нескінченний, тому що відчуття остаточного оформлення власної цілісності означає повернення назад.

### *Література*

1. *Васильев Г. Н., Келасьев В. Н.* Самоорганизация целосности: психо- и социогенез. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 204 с.
2. *Корольчук М. С., Криворучко П. П.* Історія психології: Навч. посіб. для студ. вищ навч. закл. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 248 с.
3. *Бубер М.* Два образа веры. – М.: ООО “Фирма “Изд-во АСТ”, 1999. – 592 с.
4. *Харин С. С.* Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. – Минск: Изд. В. П. Ильин, 1998. – 352 с.
5. *Metacognition. Cognitive and social dimensions / Ed. by V. Y. Yzrebyt, G. Lories, B. Dardenn.* – L.: Sage Publications, 1998. – 304 p.
6. *Балл Г. О.* Проблема обґрунтування суспільної ідеології у світлі гуманістичного підходу // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методол. семінару Акад. пед. наук України, 12 листоп. 1998 р. – К.: Гнозис, 1998. – С. 28–32.
7. *Братусь Б. С.* Личностные смыслы и вертикаль сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – С. 284–299.
8. *Тейлор Ч.* Етика автентичності: Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2002. – 128 с.
9. *Вейнингер О.* Пол и характер. – М.: Терра, 1992. – 480 с.
10. *Брудный А. А.* Психологическая герменевтика: Учеб. пособие. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
11. *Шнейдер Л. Б.* Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. – М.: Принт, 2001. – 128 с.
12. *Непомнящая Н. И.* Целостность или диссоциация личности и рефлексивные уровни самосознания // Мир психологии. – 2003. – № 2. – С. 145–155.

© Гейко Є. В.

*І. А. Дідук, м. Київ*

## **СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТ СОЦІАЛЬНОГО НАУЧІННЯ**

Подано теоретичний аналіз проблеми засвоєння соціальних уявлень у процесі соціального навчання. Розкрито концептуальний зміст теорії соціального навчання А. Бандури. Окреслено перспективи застосування когнітивного підходу в теоретичних та прикладних дослідженнях.

*Ключові слова:* соціальні уявлення, соціальне навчання, моделювання, навчання через спостереження.

Дан теоретический анализ проблемы усвоения социальных представлений в процессе социального научения. Раскрыто концептуальное содержание теории социального научения А. Бандуры. Обозначены перспективы применения когнитивного подхода в теоретических и прикладных исследованиях.

*Ключевые слова:* социальные представления, социальное научение, моделирование, научение через наблюдение.

The article presents theoretical analysis of the problem of social representations development in the process of social learning. It describes the concept of A. Bandura's theory of social learning and outlines the prospects of cognitive approach implementation in theoretical and applied research.

*Key words:* social representations, social learning, modeling, learning through observation.

*Проблема.* Дослідження зумовлене потребою зрозуміти соціально-психологічну природу зародження, розгортання й утвердження у спільноті соціальних знань та уявлень. Питання психологічної природи трансформації в особистісну схему світобачення соціальних знань та уявлень досі залишається предметом постійних роздумів і дискусій психологів. Адже відбувається не стільки процес присвоєння людиною соціальних знань та уявлень, як глибинне “вживлення” норм співжиття у світ уявлень, переживань і ставлень особистості, що уможлиблює життєдіяльність останньої в соціумі. При цьому соціальне научіння доцільно розглядати як основне джерело набуття особистістю соціального досвіду. Внутрішня та зовнішня складність цього процесу потребує серйозного наукового пошуку й подальшого методологічного розроблення.

Оскільки процес здобуття знань не може відбуватися однозначно й прямолінійно, то він підпорядкований певним психологічним чинникам. По-перше, сума знань при цьому зазнає певної деформації. Суб'єкт пізнання втрачає значну частку наукової інформації, оскільки якісь складні характеристики важливих явищ перетворюються на спрощені. Під впливом таких трансформацій знання відходять від реального змісту об'єкта чи події і набувають певної автономії. По-друге, за констатацією В. О. Васютинського, норма як спонука “особи поводитися й мислити відповідно до соціальних вимог” все ж може нею “інтерпретуватися майже як завгодно, надавати їм будь-яких змістів, згідно з наявними в неї символічно-сенсовими схемами світобачення” [1, с. 63]. По-третє, соціальні знання та уявлення формуються по-різному, оскільки громадянин живе і виявляє свою активність у певному суспільстві, тобто в системі, яка має власну історію і власну логіку культурного, соціального, політичного й економічного функціонування.

Отже, соціальні уявлення можна трактувати як мотиваційно-смыслову настанову загалом та компонент соціального навчіння зокрема. Такий підхід сприяє також вивченню питання виникнення суб'єктності в особистості в соціальній площині, яке ґрунтується насамперед на актуалізованих у неї значущих знаннях та уявленнях. Тому особливо важливо зрозуміти, як відбувається утвердження соціальних знань та уявлень у процесі навчіння, що і є *метою* нашого дослідження.

Поняття “соціальні уявлення” визначає специфічну форму знань – “знань здорового глузду, зміст яких свідчить про дію соціального маркірування функціональних процесів” [2, с. 5]. У більш широкому розумінні, вважає С. Московічі, вони означають форму соціального мислення [2, с. 9]. Соціальні уявлення, на його думку, важливі як реальність, що впливає на поведінку індивідів, а отже, й на суспільне життя. Це така специфічна форма пізнання, завдяки якій суб'єкт немовби зливається з тим, що пізнає. Психологи, які вивчали феномен соціальних уявлень, дійшли спільного висновку, що соціальні уявлення є продуктом і процесом переробки психологічної та соціальної реальності. Вони роблять акцент на здатності людини до інтелектуального переосмислення дійсності. Отже, на рівні змістових характеристик соціальні уявлення варто розуміти як основну психологічну одиницю соціального мислення, яка представляє і транслює особистісні смисли об'єктів.

Соціальні уявлення є тим ланцюжком, який зв'язує в єдине ціле індивідуальне й групове. Вони народжуються в процесі комунікації і є результатом домовленості між людьми. “Головним модусом існування соціальних уявлень є взаємодія індивідів у колективному просторі, що їх об'єднує, досягнення між ними консенсусу”, констатує Васютинський [1, с. 362]. Саме через формування соціальних уявлень в особистості виробляються певні правила життя. Для них характерна як динамічність, так і залежність від минулого досвіду. “Соціальні уявлення конденсують в єдиний образ історію, соціальні взаємини та вигадки”, – говорить Д. Жодле (цит. за [3, с. 374]). У такий спосіб у рамках теорії соціальних уявлень людина – істота, яка активно створює свої знання в процесі комунікацій, які відбуваються у суспільстві.

Вивчення соціальних уявлень уможливорює осмислення механізму їх впливу на процес освіти, оскільки навчіння не є пасивним відбитком здобутої суми знань. Світогляд особистості визначається не стільки здобутою системою знань, скільки їхнім ціннісно-смысловим наповненням. Стосунки між людьми, на думку Ж. Деконші, визначаються сенсом, який вкладається в об'єкти й судження [3, с. 377]. Предметом соціальних уявлень С. Московічі вважає широкий спектр об'єктів, котрі охоплюють “ідеї, думки, образи, знання, якими

користуються члени спільноти” (цит. за [3, с. 374]). Кожна людина використовує великий і складний набір схем для осмислення світу. Вивчення соціальних уявлень – це вивчення процесу перетворення знань на смислові одиниці, якими користуються у спільноті. А. Н. Славська узагальнює, що “інтерпретаційні здатності особи є визначальними в процесі усвідомлення дійсності задля побудови стосунків із нею” [4, с. 82]. У такий спосіб встановлено, що соціальні уявлення визначаються через когніції, та доведено соціальну природу переробки інформації. Таким чином, соціальні уявлення створюють загальну структуру знань, за допомогою якої переробляється й організовується інформація.

Шлях конструювання особистістю оточуючого світу деякі вчені вбачають через процес навчання, що дає змогу вивчити питання трансформації соціальних уявлень в особистісні смисли. Модель побудови реальності через соціальні уявлення дослідники розглядають під різним кутом зору. Так, проблему соціалізації особистості в контексті розвитку соціальних явлень вивчали С. Московічі [2] та його послідовники Ж. Деконші, Д. Жодле (цит. за [3]), а також Дж. Роттер, У. Бронфенбреннер, М. Х'юстон, В. Штребе, Д. Стефенсон [5; 6; 7], бачення яких розгорталося в рамках соціально-когнітивного підходу. Вагомим є також внесок теорії соціального навчання через застосування моделювання А. Бандури [8].

Жодле, зокрема, виділив соціокогнітивні механізми, які діють у соціальному мисленні. На його думку, соціальний вплив перетворює знання на уявлення і, навпаки, уявлення змінюють соціальне за допомогою процесів об'єктивації та проникнення (цит. за [3, с. 382]). У такий спосіб показано взаємозалежність між психологічною діяльністю та соціальними умовами, в яких вона протікає. При цьому об'єктивізацію визначено як образну й структурну операцію, за допомогою якої конкретизується абстрактне, матеріалізується слово, конструюються знання. Інший процес – проникнення – розглядається як органічне включення знань в уже вибудовану систему уявлень. Натрапивши на новий об'єкт чи подію, про які нічого не знаємо, ми шукаємо його пояснення через виявлення причинних зв'язків, що й дає змогу отримати певне уявлення [3, с. 393]. Тобто соціальне явище пояснюється не тільки на основі інформації і спостереження, а й через намагання зрозуміти.

У такий площині подано теорію соціального навчання Бандури, яка є сьогодні впливовою теоретичною моделлю соціальної психології, оскільки розширює розуміння аспектів соціалізації особистості. Відповідно інтерпретація сутності соціалізації значно збагачується й деталізується.

Цінним положенням теорії Бандури є твердження про те, що людина у своїй поведінці формується не лише під впливом

зовнішнього середовища чи внутрішніх сил, а й за допомогою реципроктного/взаємного детермінізму [8, с. 274]. При цьому мислення людини визначає, з якими явищами навколишнього світу вона зіткнеться, як оцінить і як організує їх для подальшого використання. Бандура зазначає, що хоча особистісні характеристики значною мірою є результатом наслідків і можуть бути досить складними й різновекторними всередині однієї особистості, все ж для мови, самовираження, рис поведінки характерна деяка послідовність, яку неможливо пояснити тільки зовнішніми впливами. Психолог у своїй теорії відводить важливу роль особистості, визначивши її як систему Я, що включає сприйняття, оцінювання та регуляцію поведінки. Інакше кажучи, когнітивні (поведінка), соціальні (вплив оточення) та особистісні чинники “працюють” як взаємопов’язані детермінанти, і людина постає продуктом свого життя, досвіду, але пережитого та обов’язково обдуманого й зрозумілого. Психолог зазначає, що три реципроктні фактори не прирівнюються один до одного за силою впливу.

Отже, Бандура сконструював модель взаємної причинності, в якій пізнавальні, соціальні та особистісні чинники працюють як взаємозалежні детермінанти. Проте, як зазначає Васютинський, у цій теорії подано безперервну реципроктність взаємодії чинників “не інтерсуб’єктного рівня”, оскільки “місце соціальної взаємодії в цій детермінації виявляється дещо побічним, випадковим, урівненим з іншими впливами середовища” [1, с. 169].

Процес соціалізації Бандура розглядає як процес моделювання або наслідків. На його думку, наслідків було б малоефективним, якби залежало винятково від результатів власних дій людини. Певні моделі поведінки дітей формуються на основі спостереження за навколишнім світом. За допомогою наочної і вербальної систем соціальні знання “кодуються”, запам’ятовуються і можуть бути відтворені в поведінці дитини. Бандура вважає, що дитина соціалізується, навчаючись у дорослих та ровесників свого соціального оточення, копіюючи моделі їхньої поведінки, не очікуючи будь-якого заохочення чи покарання за це. Понад те, за роки дитинства вона накопичує таку значущу інформацію про соціальне життя, що у своїй поведінці не завжди повною мірою може її використати. Усе залежить від самостійного оцінювання особистістю того, наскільки сприятливими можуть бути результати наслідування певної моделі поведінки. Головну роль при цьому, вважає психолог, відіграють когнітивні процеси: модель учить, виникають певні зв’язки, однак тільки аналіз конкретних обставин визначає, чи будуть вони використані. Тобто в процесі спостереження особистість навчається імітувати поведінку і моделює себе за обраним зразком. Регулювальними взаємопов’язаними компонентами структури соціального наслідків через спостереження є: увага,

збереження, моторно-репродуктивні та мотиваційні процеси. Так доводиться, що наuczіння через спостереження є активним критичним і конструктивним процесом.

Важливим елементом соціального наuczіння через спостереження, визначає Бандура, є підкріплення [8]. При цьому він виділяє такі їх види: зовнішні побічні, передбачення наслідків, самопідкріплення, тобто спостереження за тим, які підкріплення отримують інші, а які – сам. У теорії зроблено акцент на проходженні процесу наuczіння не через пряме підкріплення, а через спостереження чи приклад.

Бандура виокремлює такі когнітивні етапи переробки соціальної інформації: сприймання зовнішніх стимульних подій, категоризація (зіставлення з попередніми знаннями та уявленнями), організація пам'яті, відтворення подібних схем або кодування, умовивід, судження і дія. Подібних висновків дійшов і К. Фідлер, вивчаючи когнітивну складову як посередника в соціальній поведінці. Він виділив такі етапи переробки соціальної інформації: сприймання, кодування, організація, умовивід, відтворення та судження (цит. за [7, с. 185]). Тобто когнітивний процес при даному підході психологи розуміють як каузальний шлях від сприймання через пам'ять до дії.

На основі когнітивних процесів Бандура ввів поняття “саморегуляція”, “самоконтроль”, “самоефективність” та констатував їх важливі внутрішні фактори, які впливають на людську поведінку. Основну увагу вчений зосередив на процесах самоспостереження, виникнення суджень та самооцінювання. Зокрема, він формулює гіпотезу про те, що людська поведінка регулюється внутрішніми стандартами й самооцінними реакціями, що існує взаємопідпорядкована система причин і наслідків. Психолог також акцентує увагу на активній ролі індивіда в процесі соціалізації. Суб'єкт, на його думку, не може бути жорстко детермінований соціальними нормами, оскільки він сам інтерпретує ці норми. “Нормативні моделі, які засвоює індивід у процесі соціалізації, змінюються через їх смислову інтерпретацію ще до того, як він застосує їх в певних ситуаціях”, – конкретизує зазначену теорію В. В. Москаленко [9, с. 245]. Отже, з погляду психологів-когнітивістів, індивід певною мірою контролює свою поведінку. Це дало їм змогу виділити інформативну та спонукальну функції, чим вони збагатили психологію розвитку особистості. Такий підхід допоміг окреслити межі вирішення проблеми трансформації світогляду особистості.

Отже, теорія Бандури створює можливості для наукового вивчення процесу соціалізації в контексті соціального наuczіння. Цінність такого підходу полягає в тому, що він дає змогу встановити, що поведінка людини формується через спостереження на основі прикладів. Відтак визнано важливу роль наuczіння через спостереження

в набутті людиною навичок поведінки. Зовнішні підкріплення визначено необхідною умовою набуття, збереження і модифікації поведінки. Підкреслено також значущість самостійних впливів як чинника функціонування людини. Важливим є положення про самоефективність, відповідно до якого людина може навчитись контролювати події, які впливають на її життя.

У теорії соціального научіння Роттера, що доповнює теорію Бандури, зроблено спробу пояснити поведінку людини, зокрема, з'ясувати, як вона навчається поведінки через взаємодію з іншими людьми й оточенням. На думку Роттера "... головних чи основних типів поведінки можна навчитись у соціальних ситуаціях..." (цит. за [5, с. 410]). Поведінка визначається здатністю людини думати й передбачати, узагальнює психолог.

Роттер робить спробу визначити роль мотиваційних і когнітивних чинників у научінні людини. Він вважає вагомими такі когнітивні елементи, як сприйняття поведінки інших та очікування на певні реакції, які зіставляються з пізнавальними процесами, цінність отриманого підкріплення та психологічна ситуація, що логічно співвідносяться з мотивацією. Так, Роттер зазначає, що для передбачення можливої поведінки в певній ситуації слід враховувати очікування, цінність підкріплень та психологічну ситуацію. Ці змінні він об'єднує в основну формулу прогнозу.

За теорією Роттера, поведінка людини є цілеспрямованою, тобто люди прагнуть досягати очікуваних цілей та уникати покарань. Він навіть стверджує, що цілі визначають напрям поведінки людини в пошуках задоволення основних потреб, що усвідомлення цілей і потреб людей становлять основу формули загального прогнозу поведінки. Психолог виділяє шість категорій потреб: статус визнання, захищеність, домінування, незалежність, любов і прив'язаність, фізичний комфорт.

Вагомим науковим здобутком Роттера є введення поняття "локус контролю". Воно стало центральним конструктом теорії соціального научіння і є загальним очікуванням того, якою мірою люди контролюють ціннісні підкріплення у своєму житті. Так, люди з екстернальним локусом контролю схиляються до думки, що їхні успіхи та невдачі регулюються зовнішніми чинниками, такими як доля, випадок, впливові люди, а люди з інтернальним локусом контролю, навпаки, вірять у те, що їхні успіхи та невдачі визначаються їхніми власними діями та здібностями. Положення про локус контроль в теорії Роттера дало поштовх до інших досліджень і виявилось найбільш життєвим та актуальним.

Отже, Роттер підтвердив важливість соціальних і когнітивних чинників научіння, доповнив теорію соціального научіння твердженням про те, що люди як когнітивні істоти активно прагнуть

досягти своїх цілей і створюють стратегії поведінки впродовж усього життя.

У. Бронфенбреннер також наполягав на важливості зовнішніх впливів і уявляв соціалізацію як сукупність соціальних впливів середовища та умов життя, які розгортаються на чотирьох рівнях: мікросистеми (сім'я, група ровесників та ін.), мезосистеми (взаємодії сім'ї і школи, сім'ї та релігійної спільноти), екосистеми (друзі сім'ї, сусіди, засоби масової інформації), макросистеми (ідеологія, соціальні приписи та норми). На думку психолога, у процесі соціалізації особистість відчуває вплив взаємопов'язаних рівнів соціуму і своє власне життєве середовище буде як багаторівневе [6].

За Бронфенбреннером, соціальне навчіння дитини має транслюватися насамперед через сім'ю, де головними агентами соціалізації є батьки. Але дитина обов'язково має бути зацікавлена у спостереженні за моделлю поведінки, у засвоєнні цього типу поведінки та його відтворенні. Така зацікавленість, в інтерпретації психолога, прямо залежить від попередніх підкрплень, від того, як із раннього дитинства особи батьки організували свою поведінку для прикладу. Зокрема, найбільш впливовими і значущими моделями для дитини психолог вважає ті, в яких батьки та інші дорослі мають високий соціальний статус, владу та можливість розпоряджатися матеріальними засобами, які частіше за інших заохочують і підтримують дитину. Дієвість поведінкової моделі, на думку Бронфенбреннера, зростає відповідно до міри ототожнення дитини з нею. Отже, цей учений дослідив, як моделювання поведінки батьків впливає на соціальний розвиток дітей, чим емпірично підтвердив соціально-когнітивну теорію навчіння.

У рамках когнітивної концепції соціалізації Ж. Піаже пропонує розрізняти впливи близького оточення. Він говорить про доцільність розводити взаємодію дитини з іншими на два рівні: її взаємини з дорослими, характеризуючи їх при цьому як соціалізацію за принципом примусу, та стосунки з ровесниками, за яких засвоєння життєвого досвіду відбувається на рівних. Піаже доповнює теоретичне осмислення психологічних новоутворень дитини в умовах соціалізації і підкреслює потребу в диференційованій та різноплановій спрямованості зовнішніх впливів [10].

Отже, з погляду когнітивних психологів, соціалізацію слід розглядати через цілеспрямоване використання зразків і патернів для наслідування системи заохочень та покарань, що дає підстави говорити про те, що формувати поведінку індивіда доцільно за соціально значущими моделями.

Простеживши лінії соціально-когнітивної орієнтації в розвитку розуміння психології соціального на учіння, ми дійшли *висновку*, що основними аспектами соціального навчіння є такі:

- загальну структуру знань утворюють соціальні уявлення, посередництвом яких переробляється та організовується інформація;
- соціальні уявлення як основна психологічна одиниця соціального мислення представляє і транслює особистісні смисли об'єктів;
- процес соціалізації відбувається через моделювання або нау́чіння;
- ключем до нау́чіння взято спостереження як здатність людини символічно уявляти поведінку інших, що сприяє набуттю нею власних навичок поведінки;
- нау́чіння через спостереження є активним критичним і конструктивним процесом;
- нау́чіння як когнітивний процес розгортається від сприймання через пам'ять до дії;
- нау́чіння характеризується інформативною і спонукальною функціями;
- людина може навчитися контролювати події, які впливають на її життя;
- моделювання поведінки батьків значуще впливає на соціальний розвиток дітей.

Цінним при цьому є положення про те, що, по-перше, процес соціалізації полягає в причинно-наслідковій взаємозалежності і, по-друге, активну роль у процесі соціалізації відіграє індивід.

Таким чином, можна стверджувати, що соціальні уявлення детермінують процес нау́чіння. Його доцільно презентувати як соціальне мислення, моделювання суспільних стандартів і модусів поведінки особистості. Цілеспрямоване використання зразків і патернів для наслідування значною мірою сприяє формуванню поведінки індивіда за соціально значущими моделями, що дає змогу визначити нові форми організації навчально-виховного процесу в умовах модернізації освіти.

### *Л і т е р а т у р а*

1. *Васютинський В. О.* Інтеракційна психологія влади. – К., 2005. – 492 с.
2. *Московичи С.* Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, № 2. – С. 3–13.
3. *Социальная психология: Учебник / Под ред. С. Московичи.* – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 592 с.
4. *Славская А. Н.* Интерпретация как предмет психологического исследования // Психол. журн. – 1994. – Т. 15, № 3. – С. 78–87.
5. *Хьел Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
6. *Бронфенбреннер У.* Два мира детства: Дети в США и СССР: Пер. с. англ. – М., 1976. – 218 с.

7. Перспективы социальной психологии: Пер. с англ. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 688 с.
8. Бандура А. Теория социального научения: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
9. Москаленко В. В. Соціальна психологія: Підручник. – К.: Центр навч. літ-ри, 2005. – 624 с.
10. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка: Пер. с фр. – М.: Акад. проект, 2006. – 480 с.

© Дідук І. А.

*О. П. Колісник, м. Луцьк*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ ЯК СУБ'ЄКТА І ОСОБИСТОСТІ

Ідеться про методологічні та концептуально-поняттєві засади аналізу духовних практик як засобу повернення людині здатності безпосередньо й адекватно взаємодіяти із реальністю. Особистість трактується як спонтанність, співмірна зі спонтанністю світу. Як засіб розвитку такої спонтанності розглядається розвиток духовності у вигляді зростання міри переживання безпосередності контакту із надособистісними цінностями, які особистість привласнила й трансформувала у смисли.

*Ключові слова:* світ, час, ієрархія смислів, особистість, Я-концепція, духовні практики, змінені стани психіки.

Речь идет о методологических и концептуально-понятийных предпосылках анализа духовных практик как средства возвращения человеку способности непосредственно и адекватно взаимодействовать с реальностью. Личность трактуется как спонтанность, соразмерная со спонтанностью мира. Как средство развития такой спонтанности рассматривается развитие духовности в виде наращивания переживания непосредственности контакта с надличностными ценностями, которые эта личность присвоила и трансформировала в смыслы.

*Ключевые слова:* мир, время, иерархия смыслов, личность, духовные практики, измененные состояния психики.

The author observes the methodological and conceptual premises of spiritual traditions analysis which is considered as a means of return to a person his ability to interact with a reality directly and adequately. A person is interpreted as a spontaneity which is commensurate with a spontaneity of the world. Spirituality development in the form of heightening the experience of spontaneous contact with extrapersonal values appropriated by this person and transformed into senses is regarded as a means of such spontaneity development.

*Key words:* world, time, hierarchy of senses, personality, spirituality, spiritual traditions, changed states of psyche.

*Проблема.* Існує три потоки психіки, а в них – три типи знань: емпіричне в неусвідомленому буттєвому потоці психіки, раціональне в усвідомленому рефлексивному потоці психіки та інтуїтивне в надсвідомому духовному потоці психіки. Коли людина прагне усвідомити причини й наслідки подій свого життя, аналізує сукупність передумов і робить певні висновки, тоді вона має справу з раціональним знанням, яке характеризується усвідомленням, очевидністю, логічністю, аналітичністю й точністю. Коли переживання осягненої сутності має яскравий і сильний афективний знак і його важко передати словами та оцінити, тоді ми маємо справу з інтуїтивним знанням.

Людина як особистість визначає свої нинішні та майбутні життєві акти. Під поняттям “особистість” ми розуміємо ієрархію смислів, яка зумовлює особливості породжених життєвих актів в актуальній ситуації, має певну стійкість у часі. Поняття “смысл” означає переживання, в якому імпліцитно прихована певна цінність, яку особистість привласнила й трансформувала у спонування до породження діяльностей і вчинків. Духовний потік психіки є особливою психічною реальністю, яку завжди культивували духовні практики з метою духовного саморозвитку особистості і яка була введена у предмет наукової психології представниками трансперсональної психології.

У буттєвому потоці психіки, який розглядається психодинамічним напрямом у психології, людський індивід переживає конфлікт в ієрархії смислів, котрий закінчується компромісом або запереченням однієї зі сторін. У рефлексивному потоці психіки, який представлений біхевіоріальною та когнітивною психологією, головним є зворотний зв'язок із зовнішнім світом, який виражений у поняттях і визначає картину світу та вписану в неї Я-концепцію особистості. Коли між результатом зворотного зв'язку, з одного боку, й очікуваннями, які впливають із картини світу та Я-концепції, з другого боку, виникає розбіжність, тоді особистість прагне позбутися такого внутрішнього конфлікту, який стає затяжним і важким для вирішення. В духовному потоці психіки в ієрархії смислів особистості є один, найзагальніший, провідний смысл, який є надособистісним і підпорядковує собі всі інші сенси. Духовний потік психіки розглядають екзистенційна, гуманістична, трансперсональна психологія та духовні практики. Саме духовні практики, які стартували в межах світових релігій і які нині наука психологія може використовувати як засоби психологічної допомоги безвідносно до релігії, напрацювали психотехніки введення особистості у змінні стани психіки, котрі мають побічним продуктом духовний саморозвиток особистості та істотно актуалізують приховані для свідомості природні можливості особистості.

*Мета статті:* розгляд теоретико-методологічних засад духовних практик, які дають можливість досягнути процес становлення людини як суб'єкта і як особистості, а також вказують шлях до духовного саморозвитку особистості.

Світ спонтанний у своєму розвитку, який відбувається без будь-яких зусиль. Спонтанність природи породила живі організми й людину в тому числі; вона не натрапляє на внутрішній опір і не претендує на володіння об'єктами своєї творчості. Саморухомість є вічним природним джерелом розвитку і водночас кінцевою метою будь-якого прояву реальності. Самочинність як цілковита природність не має фіксованої субстанційної основи, але забезпечує розкриття природного потенціалу у вигляді прояву і згасання всього в дійсності. Спонтанність як задум загального взаємопроникнення має дві ознаки: природність і безпосередність.

Ніщо не існує вічно, окремо й незалежно. У світі немає нічого абсолютного; зміни є його найнеобхіднішою ознакою. Кожна подія і кожне явище є унікальними в певну мить часу. Час і буття тотожні. Все у світі є спонтанним і непостійним. Все у світі перебуває у взаємозв'язку, у стані постійних змін, залежить від обставин. Усе існуюче й виявлене є реальним, але умовним і мінливим, тобто залежним від змін умов свого існування. Непостійність – це єдність часу й простору у їх вічному взаємопроникненні.

Усе існуюче у світі перебуває в єдності, тому будь-яка диференціація є оманною. Досконалим є сам світ, а не його інтерпретація людиною. Ворогом довершеності є всі неприродні (насильні, навмисні й соціально приписані) дії. В мінливому світі людина часто шукає незмінну сутність, яка стоїть над подіями і явищами. Коли людина знаходить для себе таку постійну величину, тоді вона втрачає здатність до об'єктивного оцінювання нинішньої миті і пробує трактувати події в межах минулого (вихідного положення) чи в межах майбутнього (наслідків), тому для адекватної взаємодії з подіями у світі їй варто зосереджуватися винятково на теперішній миті часу свого життя.

Миттєвості життя є засобом, за допомогою якого забезпечується черговість пізнання різних об'єктів, хоча реальність неможливо диференціювати за часом. Та реальність, котра називається часом, є неперервною, оскільки перехід з одного стану в інший стан не розрізняється в часі. Час є неперервним перетіканням з одного стану в інший. Дійсна реальність виявляється лише в теперішньому часі, який один є реальним, хоча й мінливим. У єдиному поточному часі-бутті виявляється реальність, тобто вона є тільки в цьому світі і в цю мить життя. Кожний момент життя відбиває вічність і стверджує безперервність часового континууму.

Поняттям “час” ми позначаємо потік буття людини у світі. В процесі свого соціально-історичного розвитку західна культура відізнала в потоці буття фізичний потік від потоку психічного. Наукова психологія, починаючи з Р. Декарта [1], відокремилася фізіологічний потік життя від психічного. З метою включення в предмет наукової психології змінених станів психіки, а також духовних практик і парапсихології, які також є безперечною психологічною реальністю, ми в психічному потоці життя розрізняємо неусвідомлений буттєвий, усвідомлений рефлексивний та надсвідомий духовний потоки психіки.

Життєвий процес тотожний змінам у світі. Базовою передумовою будь-якого прояву життя людини є рівновага зростання і згасання, активності й пасивності, динамічності та латентності, щастя і смутку, прибутку і втрати. Духовно розвинена людина досягає дуальності світу і прагне узгоджено жити з ним. Людське життя складається із періодів спокою й активності, які ніколи не підмінюють один одного; якщо в житті людини чергуються ці періоди, тоді її життя ефективне. Суперечливість психіки людини відбиває загальну засаду дуальності природи. Людина як буття особистості перебуває в постійній трансформації.

Згідно з діалектичним підходом Г. Гегеля [2], будь-який процес розвитку має три рівні: теза, антитеза, синтеза. Кожний наступний щабель заперечує попередній; синтеза не тільки заперечує антитезу, а й поєднує в собі у знятому вигляді деякі риси тези й антитези. Діалектичний підхід до розвитку Всесвіту дає можливість досягнути його як незатухаючий процес гармонізації суперечностей.

Проявлений феноменологічний світ, закодований у конвенційних поняттях та означений словами конкретної мови, є конвенційним й умовним і тому оманливим. Парадигмальна картина світу спільноти ґрунтується на вірі в неї, а не на усвідомленому виборі конкретного члена цієї спільноти. Світ, даний людині у сприйманні, є не чим іншим, як поєднанням у ході аперцепції її ідеально-понятійних побудов, а її власний життєвий досвід є лише її понятійно-концептуальним тлумаченням дійсності, яке пропущено крізь фільтр її усвідомленої картини світу.

У Європі німецький філософ І. Кант [3] першим дійшов висновку, що час, простір і детерміністичне трактування світу є результатом апріорної інтелектуальної активності людини, а не її апостеріорною побудовою, котра віддзеркалює даний у сприйманні світ. За І. Кантом, сприйнятий людиною феноменальний світ насправді не є таким, яким вона його знає.

Жодна концептуальна інтерпретація світу не може бути коректною. Будь-яка концепція виникає за умови зіставлення чи протиставлення одного об'єкта іншому. Час, простір та особистість не

охоплюються будь-якою концептуальною інтерпретацією. Поява понять ділить світ на окремі сутності. Справжня реальність лежить за межами будь-яких дихотомічних понять, оскільки сама вона не дихотомічна.

Страждання людини є результатом тієї чи іншої залежності як від матеріальних речей, так і від ідей. Залежністю можна вважати будь-яку спробу системного чи концептуального підходу до осмислення дійсності. Будь-яка спроба понятійно-концептуального осмислення дійсності може завадити її інтуїтивному сприйманню. Коли особистість починає протиставляти себе об'єктам навколишнього світу і розглядати дійсність як сукупність окремих сутностей, тоді її сприймання світу стає умовним і позірним. Природу реальності не можна розглядати крізь призму концепцій і логічних побудов, оскільки такий підхід заведе людину в трясовину концептуального мислення, яке ґрунтується на порівняльному аналізі й на диференціації об'єктів уваги і вивчення.

Людина освоює світ не тільки концептуально, а й за допомогою його емпіричного дослідження, у процесі якого виявляє, що реальність, котра пізнається лише емпірично й у конкретну мить часу, є дуже мінливою, тому не піддається концептуальному осмисленню. Постійними у світі є тільки самі зміни.

Прийняття індивідом умовного конвенційного світу як реального й віра у його справжність мимоволі підштовхує його до боротьби “за місце під сонцем” і до прихильно-еґоцентричних пристрастей, таких як гордіня, ревність, ненависть. Смилова прихильність до постійних об'єктів рано чи пізно призводить особистість до страждань, а переживання й усвідомлення постійності як омани звільняє її від цих мук. Розгляд мінливості світу та умовності його відбиття в конвенційних поняттях як його порожнечі в корені змінює як картину світу особистості і її мораль, так і її ієрархію смислів. Світ порожній, тому що в ньому все постійно змінюється, в тому числі і Я-концепція особистості. Континуально-інтуїтивна психологічна система не лише розглядає вселенські процеси як спонтанні, а й істотно впливає на спосіб життя особистості.

У світі немає нічого, що існує вічно і з власної волі. Матеріальні об'єкти порожні, тому що мінливі, умовні, відрізані від інших об'єктів конвенційними поняттями спільноти, яка з ними взаємодіє. Осягнення індивідом порожнечі реального світу зовсім не применшує смисл світу для нього. Усвідомлення світу як порожнього позбавляє людину прихильності до його зовнішніх проявів і неправдивого враження про його незмінність. Усвідомивши цілковиту порожнечу всього, що поєднано з поняттям “людина”, члени будь-якої спільноти отримують надію на більш людяне й урівноважене ставлення один до одного. Незворушність індивіда в конкретних ситуаціях нерівнозначна

його байдужості і не свідчить про втрату ним здатності до розрізнення явищ. Саме незворушність індивіда дає йому змогу мати тверезий погляд на дійсність та усвідомлювати нетривалість і мінливість свого земного буття.

Абстрагуючись від унікальності одиначної події чи явища, спільнота в конвенційних поняттях фіксує загальне, а отже, й постійне. Коли людина переживає і усвідомлює щось як постійне, тоді вона прихилиється до цього об'єкта чи симпатизує йому і тим прирікає себе на страждання через його відсутність чи втрату. Коли особистість розуміє, що у світі все перебуває в процесі змін, тоді вона може осягнути те, що її смислове прагнення до постійності є оманомою. Слова конкретної мови, які виконують роль механізму абстрагування, є лише засобом передавання понять, усвідомлених в ході інтуїтивного осягання.

Реальність – це єдина й неподільна цілісність, а психіка – її частинка. Матеріальне і психічне є проявом єдиного цілісного світу, а матерія і психіка – поняттями, які репрезентують його цілісність. Всесвіт – єдине ціле, яке не має зовнішніх чи внутрішніх сторін, що існують окремо. Духовні практики ґрунтуються на моністичній методології. Реальність єдина і нерозривна, а вселенські сили тотожні процесам, які відбуваються у психіці людини. Об'єктивний матеріальний зовнішній світ і суб'єктивний психічний внутрішній світ сприймаються духовно розвиненою особистістю як прояви цілісного світу, в якому у єдності та взаємодії функціонують її фізична, емоційна та інтелектуальна сфери.

Фізичні вправи допомагають змінам у психіці людини, а її психічні смислові наміри прямо впливають на матеріальний світ. Фізична активність людини може бути засобом входження у змінений стан психіки, активації надсвідомості, становлення духовного потоку психіки.

Усі знання про світ одержано із досвіду й осмислено у психіці людини. Сприймання зовнішньої реальності є продуктом свідомого осмислення. Ті зміни, які відбуваються із людиною, змінюють її сприймання, відповідно змінюється і реальність, яку вона знає. Світ об'єктивної реальності і внутрішній світ людини взаємозалежні. Події у психіці людини тягнуть за собою фізичні зміни, а зовнішні дії та ритуали людини слугують засобами її духовної перебудови.

Західна наукова парадигма ґрунтується на методологічних засадах покриття реальності дихотомічними поняттями, схильності до дискретно-дискурсивного аналізу та концептуального поєднання понять. Західна парадигмальна картина світу передбачає, що поведінка людини залежить від її віри через можливості дискретно-дискурсивного розсудку відбити і пізнати обставини. Саме віра в раціональність є критерієм для оцінювання тих чи інших вчинків.

Згідно з провідною парадигмою, думка людини йде попереду її переживань і вчинків. Воля особистості є породженням її дії з міркування. В щоденному житті людини можна спостерігати цілком протилежну ситуацію, коли переживання і вчинки випереджають хід міркування, коли адекватні дії породжуються інтуїтивно і спонтанно.

Східна парадигма не приймає західної непримиренної дихотомічності понять; вона ґрунтується на холізмі, інтуїції, неприйнятті концептуального осмислення дійсності. У східній парадигмальній картині світу переживання і вчинки дають змогу сприймати реальність на більш глибокому рівні, ніж її концептуальне осмислення. Концепції формуються пізніше за події і є цілком умовними. Людина може мати досвід недиференційованого пізнання реальності поза часом і простором, тобто вона може осягати реальність до того, як проводити її умовну диференціацію; така первинна реальність не піддається ні суб'єктивному, ні об'єктивному осмисленню, в ній людина стає вищою за причини страждань.

Основною перепорою в активації надсвідомості, досягненні просвітлення і становленні духовного потоку психіки є прояв егоцентричної свідомості на фізичному і психічному рівнях, тобто зумовленість та опосередкованість думок і вчинків дискретно-дискурсивним розсудком, яка є прямим наслідком гіпертрофії самосвідомості особистості. Дискретно-дискурсивний розсудок, яким оперує самосвідомість особистості, є набутих нею в процесі соціалізації і поверховим. Буденна свідомість, механізмом якої є дискретно-дискурсивний розсудок, формувалася під впливом зовнішніх настанов, ідеаторних почуттів та хибних внутрішніх спонукань.

Дискретно-дискурсивному розсудку духовні практики протиставляють вроджений континуально-інтуїтивний розум, який притаманний кожній людині і який не варто формувати, а потрібно лише усвідомити. Чим би особистість не займалася, їй рано чи пізно доводиться робити перерву й обдумувати зроблене. Поява першої аналітичної думки зупиняє спонтанність життєвого акту і вводить людину в процес рефлексивного самоусвідомлення. Той, хто не займається духовною практикою, сприймає дійсність як сторонній спостерігач, тобто з позиції власного Я. Потім цей спостерігач з метою об'єктивного оцінювання власних переживань пробує заглянути у свою психіку, тому його переживання стають частинкою зовнішнього світу, тобто його об'єктом. У процесі губиться переживання власного Я, яке стає зникаючим і нереальним, оскільки це Я не може одночасно увляти і навколишній світ, і себе особистістю.

Кожна людина є тимчасовою структурною частинкою світобудови. Індивід як особистість, його ставлення до середовища, до інших людей і до самого себе теж постійно змінюються. Переживання

індивідом себе як Я виникає з усього і знаходить своє вираження в усьому, тобто не має своєї самостійної сутнісної побудови. Людина отримує якість буття тоді, коли стає здатною до виявлення чіткої самосвідомості. Я-концепція є сумою процесів, через які здійснюється осмислення реальності на основі закодованої у поняття власного досвіду взаємодії людини зі світом. Осягнення зовнішнього світу через самосвідомість, котра структурує реальність за допомогою означених словом понять і ділить ними реальність на зовнішню і внутрішню, завдає людині страждань. Як тільки людина починає переживати своє Я як відокремлену від навколишнього світу сутність, відразу починає усвідомлювати свою беззахисність, зазнає страждань, стає залежною від конкретних уподобань. Структурування особистістю свого внутрішнього світу поняттями призводить до становлення оманливої Я-концепції і до появи в ній неадекватної самооцінки, що виявляється в комплексі зверхності або в комплексі меншовартості. Усвідомлена Я-концепція особистості є оманною, яка не відповідає дійсності. Духовні практики заперечують оманливу Я-концепцію особистості, але не переживання нею свого Я-інваріанту. Дійсне Я особистості приховане маскою хаотичних думок, стереотипних понять, упередженим поглядом на речі; воно в зміненому стані психіки переживається як частинка невимовного словами цілого світу.

У духовному потоці психіки переживання й досвід, Я і світ є не чим іншим, як частинками єдиного процесу постійної взаємодії. Межі між суб'єктом і об'єктом, між людською психікою і світом оманливі, тому що в світі всі речі й події співіснують в єдності і взаємозв'язку. Коли людина усвідомлює штучність своєї Я-концепції, тоді вона виходить на рівень надсвідомості (свідомості духовного ідеалу), повертається до свого природного стану і її спосіб сприймання реальності миттєво перетворюється на інтуїтивне осягнення. Мить інтуїтивного інсайту єдинична і неповторна; її унікальність піднімає особистість над часом і простором. Суть осягання полягає в усвідомленні швидкоминущої природи реальності.

У психіці особистості з пробудженим духовним потоком відбивається все природне і спонтанне. Надсвідомість у вигляді континуально-інтуїтивного розуму є природною стороною психіки, але здебільшого вона придушується егоцентрично-концептуальним дискретно-дискурсивним розсудком. Замість того щоб бути учасником життєвого процесу, індивід поспішає концептуально осмислити ті чи інші об'єкти і явища, пробуджує в собі почуття любові чи ненависті, з'ясовує своє ставлення до предмета уваги і вивчення, дає йому оцінку відповідно до умовної шкали цінностей і, врешті, губить осягнення дійсної реальності в гармідері почуттів і думок.

Суть духовних практик полягає у співвіднесенні егоцентричної свідомості та рефлексивного потоку психіки із цілісною психікою

особистості, в якій пробуджено духовний потік психіки і яка збігається із всесвітньою спонтанністю. На психотрансперсональному рівні розвитку духовного потоку психіки надсвідомість особистості досягає такого рівня розвитку, коли зливається із космічною спонтанністю і стає її частинкою. Особистісна спонтанність і всесвітня спонтанність вже не розглядаються як дві окремі сутності. Природа світової спонтанності проникає скрізь, тому, усвідомивши свою дійсну природу, особистість усвідомлює природу космосу як світового порядку. Егоцентрична свідомість із рефлексивного потоку психіки не може відбити дійсне спонтанне Я особистості, яким є переживання її Я-інваріанту.

Справжня спонтанність є одвічною сутністю Всесвіту, яка розвинулася в процесі вселенських змін; вона не випадає із світу недиференційованої матерії, позбавлена егоцентризму, репрезентує духовний потік психіки, не піддається словесно-понятійному вираженню й концептуальному оформленню. Духовна робота настійно руйнує стереотипи умовного дискретно-дискурсивного міркування.

*Метою* медитативних духовних практик є придушення дискретно-дискурсивного розсудку рефлексивного потоку психіки і водночас актуалізація континуально-інтуїтивного розуму духовного потоку психіки, який виходить за межі рефлексивної самосвідомості. Кожна особистість будь-якої епохи одвічно може актуалізувати свій духовний потік психіки з континуально-інтуїтивним розумом і осягати дійсну реальність. Місцем медитації за розвитком інтуїції для людини є Всесвіт.

Змінений стан психіки в різних культурах і різних духовних техніках покривають різними поняттями, такими як оргазм, натхнення, екстаз, нірвана, саторі. Якщо особистість побувала у зміненому стані психіки і повернулася у стан буденної свідомості, то її розуміння реальності починає наближатися до істинного. У стані нірвани особистість досягає звільнення від будь-яких страхів, умиротвореності, радості. Нірвана є станом благородства, любові й натхнення. Стан саторі, на відміну від стану нірвани, як повного і кінцевого пробудження, є менш постійним просвітленням; він подібний до спалаху осяяної свідомості, моменти якого можуть повторюватися знов і знов.

Невимовний словами стан саторі як ознака має раптовий і короткочасний спалах осяяної свідомості; переживання єднання, спокою, втрати простору й часу; усвідомлення раптового осягнення істини. Стан саторі можна характеризувати як незрозумілий, тому що його неможливо осягнути й описати раціональними засобами. Ідеальність саторі полягає в тому, що конкретний зміст цього переживання неможливо передати словами. Особистість, яка пережила

стан саторі, приймає його необмеженість, яку неможливо заперечити логікою. Оптимістичність саторі полягає в тому, що наперекір своїй концептуальній неспроможності, цей стан розвиває позитивне ставлення до життя. Переживання саторі має позамежовий характер, оскільки виходить за межі егоцентричної буденної свідомості. Саторі безстороннє, бо не піддається упередженому оцінюванню. Стан саторі подібний до переживання оргазму, натхнення чи екстазу, в ньому особистість вільна від умовностей і радіє прямому пізнанню реальності. Саторі трапляється раптом і супроводжується втратою переживання часу. Для особистості в стані саторі час зупиняється, і вона прилучається до вічності.

Реальність є єдиною в часі і в усіх своїх проявах; вона є не чим іншим, як спонтанністю, що передує суб'єкт-об'єктному розрізненню, дихотомії матерії і психіки і навіть переживанню часу. Люди осягають реальність Всесвіту як процес спонтанних змін. Ця реальність не осягається людьми через дискретно-дискурсивне міркування в рефлексивному потоці психіки; вона осягається ними у змінених станах психіки. Спонтанність знімає відмінності між психікою і матерією, між суб'єктом і об'єктом. Те, що вважається реальністю, вище її проявів. Дійсною реальністю є небуття, яке тотожне спонтанності і яке заперечує самостійне існування окремих об'єктів, оскільки все існуюче взаємозв'язане. Будь-яке означення чи будь-яка оцінка переводить поняття до стану умовного, конвенційного. Ця суперечність знімається означенням реальності як небуття. Поняття "небуття" не заперечує реальності, а відбиває реальність як таку об'єктивно й концептуально. Цілковите існування стає можливим тільки у рамках цілковитого небуття.

Спонтанність як ознака пробудженого духовного потоку психіки невіддільна від особистості людини. Людина втрачає якість буття у двох випадках: коли розчиняється в колективі і коли осягає свою незначущість чи небуття у зміненому стані психіки та утримується від дій, які суперечать законам природи. Справжня природа особистості пізнається за допомогою інтроспекції як неусвідомленого внутрішнього осягнення, яке виключає будь-яку форму зовнішнього сприймання. Така інтроспекція істотно відрізняється від дискурсивного самоаналізу; вона не відкриває нового змісту, а виявляє уже наявну якість. Спонтанність духовного потоку психіки особистості незалежна від самосвідомості та волі рефлексивного потоку психіки; вона випереджає будь-яку егоцентричну думку, підтримує взаємозв'язок складників реальності в конкретних обставинах. Спонтанність духовно розвиненої особистості надає їй творчій активності відтінку легкості й безтурботності.

*Висновки.* Духовні практики спрямовані на придушення рефлексивної самосвідомості й на руйнування традицій і стереотипів

звичного дискретно-дискурсивного міркування, рефлексивного потоку психіки; вони мають за мету практичне втілення особистістю у своїх життєвих актах надособистісних смислів, спонтанності, безпосереднього й альтруїстичного ставлення до світу в духовному потоці психіки. Теоретичні засади духовних практик претендують на те, щоб стати загальнолюдською методологією осягнення змінених станів психіки, психологічної допомоги та духовного саморозвитку особистості як побічного продукту духовної роботи.

### *Література*

1. *Декарт Р.* Избр. произведения. – М.: Госполитиздат, 1950. – 711 с.
2. *Гегель Г.* Соч. – Феноменология духа. – М., 1959. – 438 с. – Т. IV. Система наук. – Ч. 1.
3. *Кант И.* Соч.: В 6 т. – М.: Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с.
4. *Налимов В. В.* Вероятностная модель языка. – М.: Наука, 1979. – 303 с.
5. *Налимов В. В.* Спонтанность сознания. – М.: Прометей, 1989. – 488 с.
6. *Торчинов Е. А.* Религии мира: Опыт запредельного. Психотехники и трансперсональные состояния. – СПб.: Петербург. востоковедение, 2000. – 384 с.
7. *Уолт Р.* Основания духовности. – М.: Академ. проект, 2000. – 320 с.

© **Колісник О. П.**

*А. С. Кочарян, С. Г. Харченко, г. Харьков*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ДИСКУРСОВ МАСКУЛИННОСТИ / ФЕМИНИННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЯХ**

Висвітлено вплив соціокультурних дискурсів на концепцію статевого виховання. Визначено динаміку соціокультурних дискурсів маскулінності /фемінінності і реалізацію їх у педагогічних моделях. Сформульовано проблему впливу одностатевої/різностатевої освіти на формування статеворольової ідентичності в підлітків.

*Ключові слова:* гендерні дискурси, статеворольова соціалізація, статеворольова ідентичність, статево виховання, коєдукація, різностатеве навчання і виховання.

Освещена проблема влияния социокультурных дискурсов на концепцию полового воспитания. Даны динамика социокультурных дискурсов маскулинности/феминности и реализация их в педагогических моделях. Поставлена проблема влияния однополого/раздельнополого образования на формирование полоролевой идентичности у подростков.

*Ключевые слова:* гендерные дискурсы, полоролевая социализация, полоролевая идентичность, половое воспитание, коедукция, раздельно-половое обучение и воспитание.

In the article the problem of socioculture discourse influence on the concept of sexual education is discussed. The dynamics of socioculture discourses of masculinity/femininity and their realization in the pedagogical models have been studied as well. The problem of unisexual/separate education influence on teenagers' gender-role identity formation has been placed.

*Key words:* gender discourses, gender-role socialization, gender-role identity, sexual education, coeducation, separate education and upbringing.

*Проблема.* Маскулинность является одним из четырех параметров, характеризующих культуру [1]. Динамика культурных форм маскулинности/фемининности проявляется в нормах, стереотипах гендерных отношений и в особенностях “гендерной политики”, направленной на конструирование исторических специфических типов гендерной идентичности. Конкретные полоролевые модели в историческом контексте составляют особый социокультурный дискурс взаимоотношения полов (практики социализации или репрезентации, воспитания и обучения и т. п.). Т. Говорун и О. Кикинежди [2] отмечают, что сегодня происходит “размывание” границ традиционной модели полоролевой социализации. Экспансия гендерной теории, часто построенной на феминистических тенденциях, привела к тому, что мужчины отказываются от фаллоса, активной гендерной позиции, а женщины пытаются его “надеть”. Игнорирование “анатомии” (“которая есть судьба”), попытка освободиться от женской телесности, а потому и от женского, приводит к идеям, что мужчина и женщина – только личности, мужчинами и женщинами они являются только в трех ситуациях: коитальной, вынашивания плода и вскармливания. Утеря пола, сведение пола к многообразным гендерным формам искажают проблему пола как таковую и являются ущербными как в теоретическом плане, так и в плане психолого-педагогических приложений – соответствующих практик воспитания. Закономерной реакцией на размывание гендерных границ явилась реабилитация идеи и практики раздельного обучения и воспитания юношей и девушек. Однако, несмотря на большое количество работ, в которых анализируются гендерные проблемы обучения и воспитания [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10], особенности формирования полоролевой идентичности у девушек и юношей с раздельным типом обучения остаются малоизученными.

*Цель статьи:* выявить динамику социокультурных дискурсов маскулинности/фемининности и их реализацию в педагогических моделях.

Согласно эволюционной биологии (социобиологии) деление на два пола является следствием широкой эволюционной стратегии на выживание человеческого вида. Женский пол реализует “консервативный” аспект, обеспечивающий неизменность потомства от поколения к поколению, а мужской – “прогрессивный”, отвечающий за приобретение видом новых свойств [11].

В первобытном обществе в основу социализации полов легло разделение труда между мужчиной и женщиной. Именно оно определило и закрепило за мужчинами право на “внешнюю” деятельность, завоевание мира и властвование над ним, а также роль субъекта истории, а за женщинами – право на рождение и воспитание детей, обустройство дома и быта [9]. В доиндустриальную эпоху в семьях ремесленников разделение труда приобретает еще более жесткий характер: обучение ремеслу и работа в цеховых организациях были доступны исключительно мужчинам, роль женщин ограничивалась только семейной сферой, что автоматически исключало их из системы обучения и профессиональной подготовки. С развитием индустриального общества происходит резкая дифференциация “производства” и “дома”: первая сфера – это царство мужчин, вторая остается женщинам [12]. Теперь мальчики учатся в школах, где обучаются ремеслу, а все девочки, как и раньше, остаются дома.

Как отмечает Т. Лакер, вплоть до начала XVIII в. в западноевропейском обществе преобладала однополая модель, которая предполагала мужчину наиболее совершенным представителем человечества и рассматривала его в качестве своеобразного эталона. Быть мужчиной или женщиной означало прежде всего иметь определенное положение в обществе, играть некую культурную роль, а вовсе не биологическую противоположность другому существу. Поэтому “женщина имела мерилom своего совершенства мужчину и, поскольку рассматривалась как некая “изнанка” мужчины, изначально определялась как несовершенное существо” [11, с. 9]. Поэтому об образовании женщин в средние века не было и речи.

Первый кризис мужественности был связан со своего рода стихийным женским движением в 1650–1660 годах во Франции, получившим название “Жеманницы”. Тогда впервые заговорили о праве женщин на образование и их восхождении по социальной лестнице. Великий реформатор школы и педагогики Я. А. Коменский [9] декларирует идею охвата школой всей молодежи независимо от пола. Однако обучение в латинской школе и академии он предусматривает только для юношей.

Ряд открытий и новых концепций в естествознании в конце XVIII в. обусловил переход от модели различий в степени к модели сущностных различий. Человеческое тело вышло на первый план, тогда как его социокультурные атрибуты стали рассматриваться как

вторичные признаки. Биология стала фундаментом, на котором возникла *теория социальной сущности пола*. Все более остро начинает звучать вопрос о женском образовании. В образование начинает вмешиваться политика: причиной большинства моральных и социальных проблем общества является необразованная мать. В 1860 г. было утверждено “Положение о женских училищах ведомства министерства народного просвещения”.

Однако эта двуполовая модель вовсе не предполагала идеальную взаимодополняемость полов, гармонию между мужчиной и женщиной. За демократической маской скрывается идеология, запрещающая женщине посягать на мужскую территорию. Ввиду того, что мужчина и женщина имеют различное предназначение в обществе, способы воспитания и образования должны быть различными, фактически диаметрально противоположными. По сравнению с мужскими гимназиями в женских училищах первого разряда продолжительность обучения была на год меньше, меньше был и объем программ изучаемых дисциплин. Они предназначались для подготовки женщины как жены и матери, но не ставили целью подготовить женщину к общественной деятельности. Как отмечают В. Кравец и О. Кикинежди, “женщина создана для того, чтобы подчиняться такому несовершенному существу, как мужчина, который нередко наполнен пороками и недостатками, она должна еще в юности научиться переносить несправедливость и покорно терпеть причиненные мужем обиды (ибо сварливость только делает мужчину жестоким), поэтому и воспитывать ее необходимо ласковой, послушной и вежливой” [9, с. 62]. В 1870 г. было издано “Положение о женских гимназиях”. Женские гимназии имели семь классов и восьмой, дополнительный (педагогический), класс. Окончившие женские гимназии не пользовались правом поступления в университет.

Развитие двуполой модели закономерно привело к тому, что в конце XIX в. в европейском общественном сознании появился так называемый женский вопрос, приведший в начале XX в. к феминистическому пересмотру и изменению традиционных половых границ. В конце XIX в. был осуществлен переход ко всеобщему обучению, что практически решало проблему равных прав женщин и мужчин на образование, но гендерная асимметрия в школьном образовании еще оставалась. По-прежнему программы обучения мужчин и женщин были различными и высших женских заведений, кроме курсов, почти не было. Гимназии были чуть ли не единственным средством для девушки получить образование.

Как отмечает Э. Бадентер, “положив конец разделению ролей и планомерно вторгаясь в области, ранее отведенные исключительно мужчинам, женщины похоронили универсальную мужскую характеристику: превосходство мужчины над женщиной” [11, с. 16].

Именно в связи с “женским вопросом” в конце XIX – начале XX в. возникает второй кризис мужественности. И все чаще во второй половине XIX в. звучит идея не только равного образования девочек и мальчиков, но и совместного их обучения в общеобразовательных школах. С начала XX в. по примеру некоторых стран Европы в России начали создаваться женские гимназии с программами обучения мужских и коммерческие училища с совместным по полу обучением и воспитанием.

Совместное обучение мальчиков и девочек (*коэдукация*) оказалось весьма прогрессивным. Педагоги, воспитатели и психологи отмечают важный опыт товарищества между противоположными полами: “мальчики становятся не такие дерзкие и сухие, девочки набираются большей смелости и справедливости, оба пола лучше познают друг друга” [9, с. 67]. В 1918 г. Народный комиссариат просвещения РСФСР ввел в школах страны обязательное совместное обучение мальчиков и девочек [13].

В 1930-е годы в образование опять начинает вмешиваться политика: основная цель государственной политики в сфере семьи – увеличение рождаемости. Происходит возврат к традиционным моделям семьи и воспитания, в которых мать – главная фигура, ответственная за весь уклад семейной жизни и воспитание детей, отцу отводится второстепенная роль, а главное его предназначение в жизни – служить на благо Отечества [10].

С 1 сентября 1943 г. Совет Народных Комиссаров СССР постановил ввести раздельное обучение мальчиков и девочек, аргументируя данный шаг тем, что природа детей в зависимости от половой принадлежности различна, поэтому и модели воспитания мальчиков и девочек должны различаться. В женском образовании основным был прежде всего образ матери как господствующей фигуры в семье. В мужском образовании доминировал образ мужчины как защитника Отечества. Моральный климат школы резко изменился. Отношения мальчиков и девочек, которые могли теперь встречаться только на редких совместных вечерах, под бдительным надзором учителей, утратили товарищеский характер, эротизировались и сексуализировались [12]. И.С. Кон отмечает, что “в мужских школах расцветал мат-перемат, а женские школы некоторые директрисы старались превратить в подобие дореволюционных институтов благородных девиц, не допуская туда “этих отвратительных мальчишек” [12, с. 241].

Решение перейти к раздельному обучению не дало какого-либо улучшения в учебно-воспитательной работе, а в ряде случаев ухудшило положение с дисциплиной, особенно в школах для мальчиков. Оно вызвало серьезные протесты со стороны педагогов, родителей и советской общественности. И с 1954 г. было

ликвидировано раздельное обучение детей и подростков, за исключением уроков труда и военной подготовки юношей. Гендерная асимметрия в образовании ликвидирована: девушки и юноши обучаются совместно по одним и тем же программам, и девушки могут продолжать обучение в высших заведениях.

Из вышеизложенного видно, что социокультурный дискурс испытывает движение маятника: то пола обособляются, то вновь сливаются. В последнее десятилетие, как отмечает Кон [14], происходит не “феминизация” мужчин и / или “маскулинизация” женщин и образование некоего “унисекса”, а ослабление и / или “размывание” идеи пола. Многие традиционные различия мужского и женского, которые привычно ассоциируются с половым диморфизмом, не столько исчезают, сколько трансформируются и перестают быть обязательной социальной нормой. И возврат от совместного обучения, когда используются одинаковые модели воспитания и обучения для юношей и девушек, к раздельному можно рассматривать как возможность сохранить полоролевую идентичность.

#### *Выводы.*

1. Процесс полоролевой социализации происходит через усвоение индивидами гендерной культуры общества, каждый исторический этап которого выдвигает конкретные общие требования к содержанию качеств маскулинности/феминности, формируя определенные гендерные типы личности.

2. Система образования является важнейшим институтом социализации, с помощью которой общество демонстрирует нормативную модель поведения и вытекающие из нее женские и мужские статусные позиции. Изменения социокультурных и психологических моделей мужественности/женственности находят свое отражение и в системе обучения и воспитания подрастающего поколения. Как в истории становления пола, происходит то слияние полов, то их обособление, так и в системе образования происходит переход от раздельнополого образования к “униполюму” и наоборот.

3. Проблема целесообразности раздельного обучения и воспитания в современной школе должна решаться не с позиций гендерной философии и социологии, а с точки зрения изучения особенностей формирования полоролевой идентичности у подростков с разными типами обучения.

#### *Литература*

1. Geet Hofstede and Associates Masculinity and Femininity // The Taboo Dimension of National Cultures. – Sage Publications, 1998. – P. 16–17; 175.
2. *Говорун Т., Кікінежді О.* Статя та сексуальність: психологічний ракурс: Навч. посібник. – Тернопіль: Богдан, 1999. – 384 с.
3. *Кочарян А. С.* Личность и половая роль. – Х.: Основа, 1996. – 127 с.

4. *Алексеева А. В.* Психологический пол как фактор идентичности в юношеском возрасте // Журн. практикующего психолога. – 2003. – Вып. 9. – С. 167–173.
5. *Каган В. Е.* Стереотипы мужественности-женственности и “образ я” у подростков // Вопр. психологии. – 1989. – № 3. – С. 53–62.
6. *Юферова Т. И.* Образы мужчин и женщин в сознании подростков // Вопр. психологии. – 1985. – № 3. – С. 68–75.
7. *Вихор С. Т.* Сутність гендерного виховання: від теорії до практики // Гендерні аспекти в методологіях гуманітарних наук: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 9–10 грудня 2004 р. – Луцьк: ВДУ ім. Л. Українки, 2004. – С. 23–31.
8. *Москаленко В., Романова В.* Особливості статевої соціалізації в умовах трансформації суспільства // Соц. психологія. – 2003. – № 1. – С. 107–115.
9. *Кравець В. П., Кікінежді О. М.* Педагогіка та психологія: гендерний аспект: Навч. посібник. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2004. – 124 с.
10. *Клецина И. С.* Раздельное по полу обучение: “за” и “против” // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – С. 119–130.
11. Психосексуальное развитие человека. Формирование мужского гендера / А. С. Кочарян, М. Е. Жидко: Учеб. пособие. – Х.: Нац. аэрокосм. ун-т “ХАИ”, 2005. – 113 с.
12. *Кон И. С.* Сексуальная культура в России: клубничка на березке. – М.: ОГИ, 1997. – 464 с.
13. *Пыжиков А. П.* Раздельное обучение в советской школе // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 78–84.
14. *Кон И. С.* Сексуальная культура XXI в. – [http:// sexology. narod. ru / publ030/ html](http://sexology.narod.ru/publ030/html).

© **Кочарян О. С., Харченко С. Г.**

*О. М. Кочубейник, м. Київ*

## **СТИЛЬ ЯК ФЕНОМЕН ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ**

Стиль представлено як спосіб статусної ідентифікації, комунікації, самооб’єктивації особистості, як вияв самості та водночас одну з форм її реалізації. Показано, що стиль повноцінно існує (тобто може бути адекватно кодований та декодований) лише у межах конкретного життєвого простору. Зазначено, що стиль артикулює активність особистості, спрямовану на встановлення нею своєї самості, а тому стилеутворення – процес творчий, проактивний.

*Ключові слова:* індивідуальні особливості, стиль, маніфестація самості, стилеутворення.

Стиль представлений як спосіб статусної ідентифікації, комунікації, самооб'єктивізації людини, як проявлення її самості і одночасно як одна з форм її реалізації. Показано, що стиль повноцінно існує (т. е. може бути адекватно кодовано і декодовано) лише в межах конкретного життєвого простору. Підкреслюється, що стиль артикулює активність людини, направлену на встановлення її самості, а отже стилізація – процес творчий, проактивний.

*Ключові слова:* індивідуальні особливості, стиль, маніфестація самості, стилізація.

The article presents a style as the way of status identification, communication and self-objectivity of a person, as a manifestation of its self as well as one of its realisation forms. It is proved that a style exists validly (i. e. can be sufficiently coded and decoded) only within a specific life scope. A style is emphasized as such that articulates a person's activity directed to the self construction, and thus a style formation is a creative, proactive process.

*Key words:* individual peculiarities, style, manifestation of the self, style formation.

*Проблема.* Пошук детермінант, що спричиняють індивідуальні особливості у способах здійснення поведінкових актів будь-якого рівня регуляції, безсумнівно, можна вважати одним із факторів становлення психологічного знання. Одним із понять, що має у цій площині потужний пояснювальний потенціал, є, на нашу думку, поняття стилю. Використовуване у різноманітних психологічних теоріях (почасти далеких одна від одної) і застосовуване для різного рівня узагальнень (від перцептивного стилю до стилю індивідуальності чи стилю життя), воно набуло багатозначності. Поряд із загальноживаними, стабілізованими у своєму значеннєвому просторі термінами – такими, як когнітивний стиль, індивідуальний стиль діяльності – вводяться в обіг нові терміни: стилі спілкування [1], емоційні стилі [2], стилі активності [3], стилі професійної діяльності [4]. Отже, психологія переходить до вивчення парціальної феноменології й представленості стилевих особливостей у різних площинах [5].

Зацікавленість стилевими характеристиками, на нашу думку, зумовлена кількома причинами. По-перше, формуючись на основі вимог середовища й внутрішніх ресурсів людини, вони є глобальною характеристикою механізму адаптації людини. По-друге, кожна стилєва характеристика справляє свій вплив на поведінку у великому спектрі ситуацій, що дає можливість вдалого прогнозування поведінкових особливостей людини на основі діагностики однієї стилєвої характеристики.

Зацікавлення проблематикою стилю зумовило накопичення значного масиву даних, отриманих у різних дослідницьких напрямках.

*Мета статті* полягає у виявленні теоретичних особливостей вивчення стилю й спробі представити стиль як активність особистості, спрямовану на встановлення нею своєї самості, а стилеутворення – як процес творчий, рефлексивний та проактивний.

Відправною точкою у психологічному аналізі стилів можна вважати теорії А. Адлера та Г. Оллпорта. У першій “стиль” тлумачився як сукупність індивідуальних рис, особливостей поведінки, динаміки життєвих цілей людини, що сприяють маскуванню й компенсації її індивідуальних дефектів (фізичних, психічних, соціальних) і подоланню комплексу меншовартості [6]. У другій стилем вважалися індивідуальні відмінності в експресії, у виразній манері поведінки, що відображають ставлення особистості до об’єктів і суб’єктів життя [7].

У цих теоріях закладено дві лінії вивчення стильових особливостей та їхніх модифікацій. Ми можемо визначити ці лінії як адаптивно-компенсаторну та експресивно-артикуляційну.

Адаптивно-компенсаторний акцент у тлумаченні стилю досить чітко проступає у дослідженнях індивідуального стилю діяльності. В. С. Мерлін, наприклад, стверджував, що стиль є симптомокомплексом (взаємопов’язаних та взаємозумовлених орієнтувальних, виконавських й контрольних операцій), який виконує компенсуючу функцію, завдяки чому недостатньо виражені особливості діяльності компенсуються більш вираженими особливостями, а тому представники різних індивідуальних стилів діяльності за продуктивністю не відрізняються між собою [8].

Загалом у дослідженнях В. С. Мерліна, Є. О. Климова, Є. П. Ільїна та ін. представлено розуміння індивідуального стилю діяльності (ІСД) як способу діяльності, що враховує індивідуальні риси суб’єкта, і ознаками цього способу названо стійкість, зумовленість особистісними рисами, застосування як засобу ефективного пристосування до об’єктивних вимог. Водночас ІСД, хоча й тлумачиться як зумовлений психофізіологічними факторами, проте фатально не детермінований індивідуальністю суб’єкта і формується як інтегральний ефект взаємодії суб’єкта й об’єкта. Крім того, зазначається, що стиль може змінюватися при зміні умов діяльності [9].

Тлумачення стилю як інтегрального утворення – ще одного положення, закладеного А. Адлером, – також знайшло віддзеркалення у більш пізніх теоріях. Зокрема, Д. О. Леонтьєв характеризує індивідуальний стиль як цілісне утворення, що інтегрує в собі вплив детермінуючих різних зовнішніх і внутрішніх факторів на протікання різних форм діяльності, у тому числі психічної. Стиль діяльності, стиль спілкування, когнітивний стиль, емоційний стиль тощо він розглядає як різні грані, площини або форми інтегрального утворення – індивідуального стилю. Іншими словами, кожен зі стилів виявляється засобом адаптації особистості до конкретних факторів зовнішнього

або внутрішнього світу на певному рівні, а сумарний ефект стильової взаємодії створює цілісний, інтегративний спосіб пристосування особистості до світу та світу до особистості [10]. Ідею інтегративного стилю підтримує й В. О. Толочек [4], розглядаючи його як постійне, доволі стає й універсальне, “наскрізне” психологічне утворення, в якому інтегруються й синтезуються психічні властивості суб’єкта, що забезпечують найповніше й найгнучкіше пристосування індивідуальності до вимог середовища.

Отже, одна з ліній аналізу стилю вирізняє такі його ознаки, як інтегральність, стабільність, реактивність та компенсаторність; функціональне призначення стилю розкривається через посилення на його адаптивність.

Інші властивості феномена стають помітними, якщо звернутися до адлерівського зауваження, що стиль характеризує тенденції внутрішнього розвитку індивіда, особливості його сприйняття навколишнього світу; що, будучи наслідком динаміки розвитку почуттів спільності й неповноцінності, він сам, сформувавшись, визначає їх розвиток. Крім того, стиль життя виступає як “закон руху людини, що визначає як її поведінку, так і внутрішній розвиток” [6, с. 51].

З огляду на останнє можна висловити припущення стосовно специфіки включеності стильових модифікацій особистості у регуляцію її поведінки. Стильові особливості виникають як результуюча двох протилежно спрямованих процесів: суб’єктивізації зовнішніх змістів, презентованих у вимогах діяльності, завдяки чому стиль спроможний виконувати адаптаційну функцію, та об’єктивізації внутрішніх змістів, утримуваних самістю, внаслідок чого стиль постає як їх експресивний вияв. Суб’єктивуючі й об’єктивуючі компоненти презентують різні (й у певному сенсі суперечливі за сутністю) форми поведінки, а саме: перші – адаптивність й утилітарність аналізованого утворення, другі – його преадаптивність та неутилітарність. Згадана суперечливість дозволяє поставити інший акцент у тлумаченні феноменів ригідності чи неефективності стилю, зокрема, його інерційності, котра приводить до того, що, виконуючи позитивну функцію адаптації в одних умовах, він може виявитися непридатним в інших. Інерційність стилю постає, на нашу думку, свого роду “захисним” механізмом у ситуаціях, які не є типовими, звичними, природними для особистості, є маніфестацією внутрішніх змістів, якою самість захищається від надмірної експансії зовнішнього світу (адже нові незвичні умови спричиняють інтенсифікацію процесів суб’єктивізації, що може переживатися як загроза відчуттю власної сутності, розхитуючи чи послаблюючи відчуття автентичності).

Акцент на вивченні експресивності стильових модифікацій особистості можна віднайти у концепції Г. Оллпорта [7], якою введено поняття стилю як специфічної індивідуалізованої манери виконання

будь-якої високоінтегрованої довільної діяльності. Тут зазначається, що стиль є найскладнішою й найбільш повною формою експресивної поведінки; це – прояв не окремої стильової риси, а всієї сукупності рис особистості. І насамперед у стилі проявляються центральні (найбільш сталі) риси. Прояви стилю Оллпорт також пов'язує з діяльністю, однак остання розуміється не як психологічна структура, а як сфера занять індивіда, зокрема, його професія. Тому він вирізняє стилі художньої діяльності (прояви особистості художника, композитора, музиканта, поета, письменника в його творчості); стилі економічної діяльності (характер ведення фінансових справ); стиль вибору роботи (вдалий, коли наміри людини відповідають її здібностям, і невдалий); стилі спілкування й стилі соціальних стосунків. Слід підкреслити цікавий для пропонованого аналізу момент у концепції Оллпорта: розрізнення стилю поведінки як прояву окремих стильових рис особистості й стилю особистості як прояву цілісної особистості.

Отже, експресивно-артикуляційна лінія в аналізі стилю особистості увиразнюється заміною акцентів: рамками, в межах котрих досліджується феномен, постає самість. Стильові прояви тут пов'язуються не стільки зі втіленням їх у продуктах діяльності людини, скільки з індивідуальними особливостями активності, що створює ці продукти, й з індивідуальністю людини, що породжує й виражає себе у ній, а власне стиль постає як типова для людини система способів і прийомів, психологічних засобів, котру вона (свідомо чи несвідомо, прогнозовано або стихійно, зрештою, раціонально або ірраціонально) застосовує з тим, щоб реалізувати й презентувати назовні свою самість. Остання у сукупності стильових проявів може бути виражена більшою або меншою мірою. Адже свобода стильових модифікацій до певної міри обмежується тим, що людина вимушена вести спосіб життя, заданий їй від народження, тобто регламентований та контрольований суспільством. Звичайно, суспільства різняться за мірою особистісної свободи, тому жорсткість приписів (водночас штрафних санкцій за їх порушення) різняться: від узагальнених вимог щодо організації образу життя до конкретного диктату форм буденної поведінки з тим, щоб остання чітко відповідала соціальному статусу, етнічній чи кастовій належності тощо.

Маніфестація самості, що реалізується стилем, на нашу думку, загострюється у тих випадках, коли стильові вияви діють як значуща об'єктивуюча поведінкова форма, тобто та, у котрій починають відігравати визначальну роль внутрішні змісти, що утримують досвід взаємодії людини зі світом. Зокрема, ці вияви у символізованому вигляді дають змогу “зчитувати” закодовані інваріанти оцінювань та ставлень людини до світу, інших людей, зрештою, і до самої себе. (У певному сенсі на цій специфіці стильових феноменів побудована іміджелогія.) Навантаженість символічними й значеннєвими

компонентами перетворює стиль на спосіб та форму (само)ідентифікації особистості.

А тому стиль повноцінно існує (тобто може бути адекватно кодований та декодований) лише у межах конкретного життєвого простору, оскільки окремі його елементи функціонують лише відповідно до взаємозумовленості усіх сфер діяльності людини, котра виникає у межах певного соціально-історичного періоду. Конкретне наповнення цих елементів залежить від притаманних різним ментальностям типів світосприймання й світогляду, від пріоритету колективістських чи індивідуалістичних цінностей, від домінуючих форм соціальних практик (де можуть переважати раціональні чи нераціональні, утилітарні чи неутилітарні акценти, зафіксовуватися прагматичні, моральні, естетичні, ідеологічні орієнтації тощо). Саме асиміляція “світу у людині” (результуюча процесів суб’єктивації) та “людини у світі” (результуюча процесів об’єктивації) продукує особистісну унікальність і характерність, що набувають буттєвості в стильових модифікаціях.

Стиль як маніфестація самості зароджується на тій стадії розвитку особистості, коли система взаємодії зі світом ще не є остаточно структурованою, але й не за умови їх відсутності чи аморфності. (У цьому сенсі “генетична послілка” або ж пояснення сутності стилю його вкоріненістю у довербальний період дитинства, прийняті у психоаналізі, є некоректними.) Стилеутворення потребує “зони невизначеності” [8]. Стиль виникає й виявляється лише там, де є свобода самовираження. Якщо поведінкові норми жорстко регламентовані, стильовим особливостям важко експлікуватися. Пояснюючі механізми виникнення індивідуального стилю діяльності, В. С. Мерлін стверджував, що зоні невизначеності властива велика диспропорція між різноманіттям “сенсорних входів” і обмеженістю “еферентних виходів”, а тому людина, маючи кілька способів виконання діяльності, змушена обмежуватися лише одним, котрий і становитиме основу її стилю діяльності.

Зона невизначеності, таким чином, постає як суб’єктивно зумовлена: там, де для однієї людини існує безліч варіантів, для іншої – лише один. Отже, внутрішня й зовнішня свободи є умовою формоутворення стилю. Мало того, основа для глибокого органічного стилю виникає лише там і тоді, де особистості властива свобода екзистенційного рівня. Вибудований у “зоні екзистенційної невизначеності”, стиль постає вже як ескіз, проект бажаної сутності людини, її самості, де остання виявляється підсумком здійсненого пошуку себе серед можливих альтернатив особистісного становлення. Стиль артикулює активність особистості, спрямовану на встановлення нею своєї самості, а отже, стилеутворення – процес не тільки

закріплюючий, адаптивний, зрештою, реактивний за своєю природою, а й до певної міри творчий, рефлексивний, проактивний.

Своїми артикуляційними властивостями стиль “проявляє” межі самості не лише для інших, а іноді й для самої особистості, адже стильові модифікації відображають інваріант поведінки особистості в різних ситуаціях та діяльностях, і, будучи очевидно спостережуваними й легше діагностованими, ніж особистісні риси, прояв котрих у поведінці багаторазово опосередковується багатьма зовнішніми й внутрішніми факторами, вони постають як надособистісні та нерационалізовані джерела ідентифікації. Стиль, іншими словами, засвідчує, що самість досягнута, існує як психічна реальність, котрій властиві сталість, визначеність, неповторність.

Останнє виразно проступає у вислові “органічність стилю”. Часто використовуване в художньо-мистецьких практиках, він має інтуїтивно фіксований інваріантний зміст: ідеальності, правильності, відповідності певній сутності. Саме тому він є чи не найвищою оцінкою самобутності особистості, завдяки котрій “ми впізнаємо музику Шопена, картини Далі та макарони тітоньки Саллі” [7, с. 440].

Отже, стиль виробляється особистістю (свідомо чи несвідомо, раціонально чи ірраціонально), але презентований він іншій людині (чи спільноті загалом) з тим, щоб, будучи експресивною формою, артикулювати суб’єктивну інтенцію автентичності й репрезентувати її образи назовні.

*Висновки.* Стиль існує й функціонує як символ і в цьому розумінні може виступати як репрезентант змістів, утримуваних самістю. Тоді стиль може навіть набути значення взірця чи еталону, зразка, на який орієнтуються в ідентифікаційних процесах інші або особистість – в самоідентифікаційних.

Акумулюючи різнобічні ставлення людини до світу крізь призму її інтенцій, стиль інтегрує особистість як цілісність і є гарантом її власної автентичності для неї самої і для інших. Тому стиль є не тільки внутрішнім (компенсаторним та адаптивним) надбанням особистості, а й розрахований на визнання й прочитання образу її самості в соціумі.

Отже, стиль проявляється в різнорівневих площинах життєвого простору як способом статусної ідентифікації, комунікації, самооб’єктивації особистості, способом узгодження її сутності та існування, а тому є виявом самості та водночас однією з форм її реалізації.

### *Література*

1. Мерлін В. С. Індивідуальний стиль об’єкції // Психол. журн. – 1982. – Т. 3, № 4. – С. 26–36.

2. *Дорфман Л. Я.* Индивидуальный эмоциональный стиль // *Вопр. психологии* – 1989. – № 5. – С. 88–95.
3. *Вяткин В. А.* Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности // *Интегральное исследование индивидуальности*. – Пермь, 1992. – С. 36–55.
4. *Толочек В. А.* Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.
5. *Шкуратова И. П.* Два подхода к исследованию стиля в психологии: оппозиция или консолидация? // *Психол. вестн. РГУ*. Вып. 2. – Ростов н/Д., 1997. – С. 3–24.
6. *Адлер А.* Наука жить. – К.: Port-Royal, 1997. – 286 с.
7. *Оллпорт Г.* Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
8. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
9. *Ильин Е. П.* Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // *Вопр. психологии* – 1988. – № 6. – С. 85–93.
10. *Леонтьев Д. А.* Индивидуальный стиль и индивидуальные стили – взгляд из 1990-х: Эволюция понятия индивидуального стиля // *Стиль человека: психологический анализ* / Под ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 93–108.

© **Кочубейник О. М.**

*Н. В. Миколенко, м. Київ*

## **СОЗНАНИЕ КАК ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ В ЭСТЕТИКО-ФИЛОСОФСКОЙ КОНЦЕПЦИИ М. М. БАХТИНА**

Аналізуються ступінь осмисленості та освоєності сучасними теорією і практикою психологічної допомоги поглядів М. М. Бахтіна на свідомість та мовлення, які є цілісною й оригінальною теорією свідомості, а також основні положення цієї теорії. Розглянуто сучасні підходи вітчизняної психотерапії, що розвивають ідеї М. М. Бахтіна про діалогічну природу свідомості.

*Ключові слова:* свідомість, діалог, спілкування, висловлювання, мовлення, несвідоме, метод, психологічна допомога.

Анализируются степень осмысленности и освоенности современными теорией и практикой психологической помощи взглядов М. М. Бахтина на сознание и речь, представляющих собой целостную и оригинальную теорию сознания, а также основные положения этой теории. Рассмотрены современные подходы отечественной психотерапии, развивающие идеи М. М. Бахтина о диалогической природе сознания.

*Ключевые слова:* сознание, диалог, общение, высказывание, речь, бессознательное, метод, психологическая помощь.

The article discusses the degree of understanding and application of the views of M. Bakhtin on consciousness and speech, forming an integral and original theory of consciousness by the modern theory and practice of practical psychological aid and analyses the main points of this theory. Modern approaches of the Ukrainian psychotherapy developing the M. Bakhtin's ideas of dialogical nature of the consciousness are considered.

*Keywords:* consciousness, dialog, intercourse, utterance, speech, unconscious, method, psychological help.

*Проблема.* В условиях массового заимствования западных психотерапевтических техник и приемов все больше отечественных психологов указывают на необходимость обратиться к традициям собственной культуры и развивать практическую психологию как помощь соотечественнику, носителю целостного внутреннего мира с присущими ему ценностями. Из почти не исследованного и недостаточно осмысленного наследия русской философии конца XIX – середины XX ст. одной из наиболее востребованных теорией и практикой психологической помощи представляется концепция диалога, разработанная в трудах М. М. Бахтина и, в частности, его взгляды на природу сознания.

Несмотря на то, что представления о сознании в оформленном виде в работах М. М. Бахтина не даны, их целостность позволяет считать, что мыслитель предложил “оригинальную теорию сознания”, теорию “сознания-общения”, “противостоящую как принятому в рефлексивной философии пониманию сознания, так и проблематике бессознательного в современной западной философии” [1, с. 175]. В. И. Самохвалова использует другой термин – “концепция сознания как отношения” [2].

*Цель работы:* исследование степени теоретической осмысленности и практической освоенности идей М. М. Бахтина о диалогической природе сознания.

В. И. Самохвалова утверждает, что идея о диалогической природе сознания пронизывает анализ Бахтиным всех форм культурной деятельности. Исследователь одновременно и реконструирует, и обосновывает бахтинскую концепцию сознания. Диалог, рассматриваемый в широком понимании, оказывается отношением разных, но признаваемых равноценными позиций. Такое отношение обеспечивает возможность обмена разным содержанием, а значит, направлено на развитие, в отличие от единства как одинакового содержания, при котором обмен бессмыслен, и в отличие от конфликта, направленного на вытеснение другого содержания своим, т.е. обеднения того, что потенциально возможно при обмене. Диалогом является отношение не только между сознаниями, но и внутри одного сознания, “когда “другой” помещается внутри самого себя и может означать любые формы опыта, накопленного

человечеством и существующего в идеальной форме как социальные и культурные нормы, представления, парадигмы, усвоенные сознанием” [2, с. 192]. Поэтому диалог с другим по своей психологической структуре является двухуровневым построением: предшествующий диалог внутри сознания, результатом которого является позиция, и диалог с другим как обмен позициями.

“Сознание по существу множественно”, – пишет М. М. Бахтин [3, с. 331]. В. И. Самохвалова поясняет: сознание множественного числа, поскольку сознать – значит вступить в отношение, опосредованное учетом опыта других сознаний; сознание – это отношение, это не столько то, что в нас, сколько то, что *между* нами. И даже когда человек мыслит только о себе, он “все равно видит себя на фоне связи с окружающим и даже в своих глубоко субъективных ощущениях оценивает их содержание как выходящее вовне, в контексте взаимоотраженных ожиданий и требований, в свете принятых в данном обществе представлений и интерпретаций” [2, с. 194]. Тогда мышление, осознаваемое человеком, выступает как общение, что удивительно напоминает представления Платона о мышлении как беседе человека с самим собой и Канта, считавшего, что мыслить – значит говорить с самим собой, слышать самого себя. Даже на физиологическом уровне сознание является диалогом: диалогом полушарий мозга, представляющих два способа восприятия и обработки информации, которые, уравнивая и дополняя друг друга, строят адекватный образ мира. Причем именно открытие функциональной асимметрии полушарий привело ученых к выводу о незавершенности структурно-физиологического развития мозга; различие в специализации полушарий, по мнению современной науки, и является условием дальнейшей эволюции мозга [2].

М. К. Рыклин исследует взгляды М. М. Бахтина на сознание, исходя из бахтинской концепции высказывания и позиции, которую называет “панречевой”. Согласно концепции высказывания, единицами речевого общения являются целые высказывания, а не предложения, поскольку в отличие от предложений высказывания обладают смысловой полноценностью, экспрессивностью (оценивающим отношением говорящего к предмету своей речи) и являются выражением речевого замысла говорящего; границы высказывания определяются сменой речевых субъектов. Наконец, в отличие от единиц языка – слов и предложений, которые безличны, ничьи и никому не адресованы, высказывание имеет и автора, и адресата. По выражению Т. В. Ахутиной, высказывание всегда несет в себе признаки того, *кто, кому, зачем, в какой ситуации* говорит [4].

Каков бы ни был предмет речи, данный говорящий не первый говорит о нем, поэтому всякое высказывание в той или иной форме всегда отвечает на предшествующие ему чужие высказывания.

Высказывания, хоть как-то соотносимые по смыслу, даже если они отделены друг от друга во времени и в пространстве, связаны между собой диалогическими отношениями. Таким образом, любое высказывание является репликой большого диалога, звеном в цепи предыдущих и последующих высказываний. Индивидуальный речевой опыт человека формируется и развивается в непрерывном взаимодействии с индивидуальными высказываниями других людей – чужими высказываниями, поэтому этот опыт Бахтин характеризует не как освоение слов языка, а как более или менее творческое освоение чужих слов. Чужие слова перерабатываются в “свои-чужие слова” с помощью услышанных ранее чужих слов, затем авторы чужих слов забываются, слова присваиваются, как бы впитываются, становятся анонимными, своими. При этом забываются и диалогические отношения к чужим высказываниям, сознание монологизируется и как единое целое вступает в новый диалог с уже новыми чужими высказываниями.

Таким образом, слова, которые человек использует в своей речи, он берет из чужих высказываний. Как пишет Бахтин, во всяком высказывании при глубоком изучении можно обнаружить целый ряд полускрытых и скрытых чужих слов разной степени чужести, разной степени освоенности и осознанности. Эти идеи М. К. Рыклин называет теорией тотального авторства (в ней любое высказывание замыкается на автора-субъекта). Исключительное своеобразие этого подхода исследователь видит в том, что Бахтин не признает “никаких особых условий, делающих тот или иной речевой акт сознательным, относящимся к сфере сознания”, речевой акт оказывается тотальным, поскольку “нельзя представить ничего ему внешнего, в силу его открытости бесконечному множеству других аналогичных актов”; здравый смысл становится у Бахтина тотальным [1, с. 181]. “Бессознательное с этой точки зрения есть не более, чем фикция, – утверждает М. К. Рыклин. – ...Есть только цикл “общение-высказывание-внутренняя речь”, в котором внутренняя речь является полноценным заменителем бессознательного” [1, с. 180].

Как замечает Е. А. Богатырева, Бахтин – убежденный противник термина “бессознательное” в его фрейдистской трактовке [5]. В приписываемых Бахтину работах о фрейдизме [6; 7] возникновение понятия “бессознательное” объясняется необходимостью врача-психиатра практически ориентироваться в детерминантах своих взаимоотношений с пациентом, которые он научно, теоретически определить во всей их сложности не может. В силу недостаточной теоретической освоенности (физиология и тем более социология неврозов, замечает автор, почти совершенно не разработаны) возникает метафора как образ, субъективный и относительный, но тем не менее дающий возможность ориентироваться и даже управлять не

до конца изученными силами. Метафора эта для психотерапевтической практики, по-видимому, полезна.

Фрейдизм противопоставляет себя всей остальной психологии, отождествляющей психическое и сознательное. В самом фрейдизме психика не только разделена на две сферы по принципу сознательности, бессознательное тут оказывается враждебным сознанию, для чего, по мнению автора, нет никаких оснований. Каким же методом можно изучать бессознательное? Методический путь к бессознательному во фрейдизме лежит через сознание: исследование бессознательного предполагает интерпретирующий анализ особых образований сознания (сновидений, мифов, образов художественного творчества, патологических явлений обыденной жизни и т.п.), сведению их к бессознательным корням. Кроме того, эти две сферы психического, “находящиеся в разных местах и враждебно друг с другом борющиеся”, совершенно аналогичны по составу, поскольку оба образования построены, по Фрейду, из желаний, представлений, ощущений, эмоций и аффектов [6, с. 201]. Таким образом, заключает автор, если отвлечься от содержания мыслей, желаний, представлений и пр., “бессознательное можно назвать другим сознанием, не менее сложно дифференцированным”; но не проще ли предположить, что “нечто бессознательное” принимает дифференцированные формы, только уже проникнув в сознание? И эти ставшие вполне определенными только для сознания желания, представления и чувства фрейдизм некритично проецирует в “свое так называемое бессознательное” [6, с. 201–202]. Сам автор под бессознательным склонен понимать “нечто действенное”, силу, энергию, механизмы, однородные с тропизмами и павловскими рефлексам, во всяком случае, процессы материальные, соматические. Фрейдовское же бессознательное определено им как метафорический образ, сконструированный по аналогии с сознанием; как образная проекция в глубину психики *материальной* (физической, физиологической, социально-экономической и объективно-психологической) *необходимости*.

Идеи М. М. Бахтина о диалогической природе сознания развивает *метод духовно ориентированного диалога*, разработанный Т. А. Флоренской. Автор метода утверждает, что, кроме постоянного диалога с внешними собеседниками, в душе человека происходит и более глубокий диалог со своим “духовным Я”. Метод духовно ориентированного диалога сфокусирован на выявлении внутреннего диалога человека со своей совестью, в которой проявляется “духовное Я”, диалога “духовного Я” и “наличного Я”. “Наличное Я” человека – это то, что представляет собой человек в его нынешнем состоянии, все многообразие его состояний и представлений о том, каким ему хотелось бы быть. В “наличном Я” могут быть выделены “реальное Я” и “идеальное Я”. “Духовное” или “потенциальное Я” – сущностное

ядро человека, одним из проявлений которого является совесть – нравственная интуиция. Согласно мнению Т. А. Флоренской, в основе внутреннего мира человека лежит противоречие между “духовным Я” и “наличным Я”. Отождествление человеком себя со своим “идеальным Я” или с “наличным Я” делает его внутренний мир монологичным, в нем прекращается “тот глубокий диалог двух Я, в котором совершается духовное возрастание личности” [8, с. 28].

Духовно ориентированный диалог возможен при условии признания в человеке духовной жизни, разделения “духовного Я” и “наличного Я”, соблюдения принципа “доминанты на Собеседнике”, введенного А. А. Ухтомским, и принципа внеаходимости М. М. Бахтина. “Доминанта на другом”, или “доминанта на Собеседнике”, означает всецелое обращение к собеседнику, в противоположность “доминанте на себе”, порождающей вместо видения собеседника собственную проекцию, своего двойника. Принцип внеаходимости трактуется Т. А. Флоренской как отстраненность от человека, от его “наличного Я”, бережно-созерцательное отношение к нему без навязывания себя.

Условиями возникновения диалогического контакта являются, с одной стороны, убеждение в духовном достоинстве человека, безусловное принятие на основе его “духовного Я”, а с другой – контакт с “наличным Я” собеседника, сопереживание ему, оценка его проявлений, определяемая универсальными духовно-нравственными ценностями. Эту оценку консультант высказывает сам или подводит к ней клиента. Целью психотерапевтической работы является достижение внутреннего мира, целостности личности, возможное, по мнению Т. А. Флоренской, лишь благодаря примирению со своим “духовным Я”. Духовные ценности не могут быть усвоены извне, но, будучи общечеловеческими, могут пробудиться, актуализироваться в значимой для человека ситуации. Поэтому консультант занимает позицию “духовного Я” собеседника, подтверждает его голос, его правоту в своих высказываниях и оценках, помогает осознать причину отрицательных переживаний, связанных с угрызениями совести, не успокаивает, а способствует более полному раскаянию, при этом оставляя за клиентом свободу выбора.

“Встреча” может совершаться на трех уровнях: эмоциональном, сознательном и духовном. Последний уровень содержит оба предшествующих и является вершиной диалога-“встречи”. Основными признаками состоявшегося диалога-“встречи”, по Т. А. Флоренской, являются переживание чувства душевного контакта, радость общения, душевный подъем, возникновение глубокого взаимопонимания между консультантом и консультируемым, нахождение совместными усилиями решения проблемы (при этом клиент принимает мысль

консультанта как свою собственную) осознание клиентом своего духовного Я [8].

На методе духовно ориентированного диалога основана стратегия психотерапевтической работы с женщинами, отказывающимися от своих новорожденных детей, разработанная М. Ю. Колпаковой. Как указывает М. Ю. Колпакова, тяжелое душевное состояние (депрессия, тревога) связано с отвержением женщиной духовно-нравственных ценностей. Психотерапевтическая работа в этом случае оказывается возможной благодаря тому, что “во внутреннем диалоге женщины становится различим голос, утверждающий, что от ребенка нельзя отказываться и что у нее есть для этого возможность и силы”. Поддержание “голоса совести” в процессе духовно ориентированного диалога улучшает душевное состояние клиентки и способствует принятию ею более активной позиции в поиске выхода из сложившейся ситуации [9, с. 63–65].

Представление о психике как о диалогической структуре легли в основу *метода диалогического анализа случая*, обоснованного Е. Т. Соколовой и Н. С. Бурлаковой. Опираясь на идеи Л. С. Выготского о социальном генезе сознания и М. М. Бахтина о диалогической природе сознания, авторы постулируют структурную тождественность внешнего диалога между матерью и ребенком на ранних стадиях онтогенеза и внутреннего диалога в структуре самосознания, содержащего в свернутом виде породившую его структуру внешнего диалога. Сутью данного метода терапии является извлечение из речевого потока “свернутых” обращений к терапевту, развертывание внутреннего диалога пациента и дифференциация прежде слитых с Я голосов значимых “Других”, их разведение в пространстве и времени (здесь и теперь, там и тогда, Я – Они), нахождение их действительного адресата из прошлого или настоящего, расшатывание структуры внутреннего диалога методом минимальных изменений [10, с. 62–63]. С этой целью были разработаны специальные методы текстового анализа, основные принципы которого будут изложены далее и проиллюстрированы в ходе развернутого анализа случая.

1. *Ответно-диалогический метод* – предполагает понимание каждого высказывания, исходя из множества разных коммуникативных контекстов. Он позволяет услышать в репликах пациента обращенность к событиям, объектам, персонажам, находящимся за пределами актуального психотерапевтического пространства и времени. В свою очередь, высказывания терапевта также могут содержать как точные адресные послания вполне конкретному пациенту в конкретный момент общения, так и разнообразные цитаты и отсылки из других пространственно-временных, социальных и индивидуальных контекстов. Таким образом

выявляются взаимопереходы внешнего и внутреннего диалогов, что, в частности, открывает доступ к феноменам проекции, переноса и контрпереноса.

2. *Метод внутрдиалогического анализа текста* позволяет обнаружить свернутые диалогические отношения внутри отдельного высказывания, как бы инкорпорированные в нем. На первом, формальном, уровне анализа отмечаются логические несоответствия между отдельными элементами высказывания (аграмматизмы, неологизмы, оговорки и пр.) и таким образом определяются критические точки зарождения диалога. Для более глубокого его понимания и реконструкции необходимо изменение точки отсчета – смена внешней исследовательской объективной позиции на позицию вчувствования, вживания в самовысказывание и идентификацию с его субъектом. Следующий шаг состоит в синтезе объективного и феноменологического уровней анализа текста, благодаря чему более явственно прорисовываются образы того, к кому обращены высказывания, и того, кто является их автором, а также их чувства друг к другу.

3. *Метод обнаружения конфликтных тем* дополняет диалогические методы анализа текста, являясь процедурой герменевтического (интерпретативного) типа, и широко применяется как в рамках традиционной проективной парадигмы, так и в современных вариантах анализа повествовательных текстов применительно к высказываниям пациента в психодинамически ориентированной терапии [10, с. 63].

*Выводы.* Идеи М. М. Бахтина о диалогической природе сознания, “разбросанные” в разных его работах, представляют собой целостную концепцию сознания. Хотя концепция эта до сих пор остается недостаточно теоретически осмысленной и практически малоосвоенной, ее положения уже сегодня реализованы в ряде отечественных подходов к практике психологической помощи. Это свидетельствует о перспективности теории сознания как отношения для практической психологии.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на целостную реконструкцию эстетико-философской концепции М. М. Бахтина с помощью психолингвистических методов анализа текстов и изучение возможностей ее использования в психологическом консультировании и психотерапии.

### *Литература*

1. *Рыклин М. К.* Сознание и речь в концепции М. М. Бахтина // М. М. Бахтин как философ / С. С. Аверинцев, Ю. Н. Давыдов, В. Н. Турбин и др. – М.: Наука, 1992. – 256 с. – С. 175–189.

2. *Самохвалова В. И.* Сознание как диалогическое отношение // М. М. Бахтин как философ / С. С. Аверинцев, Ю. Н. Давыдов, В. Н. Турбин и др. – М.: Наука, 1992. – С. 190–205.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. *Ахутина Т. В.* Теория речевого общения в трудах М. М. Бахтина и Л. С. Выготского // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1984. – № 3. – С. 4–13.
5. *Богатырева Е. А.* М. М. Бахтин: Этическая онтология и философия языка // Вопр. филос. – 1993. – № 1. – С. 51–58.
6. *Волошинов В. Н.* По ту сторону социального. О фрейдизме // Звезда. – 1925. – № 5 (11). – С. 186–214.
7. *Волошинов В. Н.* Фрейдизм. Критический очерк. – Ленинград, 1927.
8. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии. Наука о душе. – М.: Владос, 2001. – 208 с.
9. *Колпакова М. Ю.* Психологическая работа с женщинами, отказывающимися от новорожденных детей // Вопр. психологии – 1997. – № 3. – С. 61–69.
10. *Бурлакова Н. С., Соколова Е. Т.* К обоснованию метода диалогического анализа случая // Вопр. психологии – 1997. – № 2. – С. 61–77.

© Миколенко Н. В.

*А. И. Медникова, г. Харьков*

## **ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Проаналізовано проблему визначення самосвідомості у вітчизняній психології. Подано теоретико-аналітичний огляд основних підходів до її вирішення.

*Ключові слова:* самосвідомість, свідомість, значення, смисл, Я-образ, Я-концепція.

Проанализирована проблема определения самосознания в отечественной психологии. Дан теоретико-аналитический обзор основных подходов к ее решению.

*Ключевые слова:* самосознание, сознание, значение, смысл, Я-образ, Я-концепция.

The article is devoted to the problem of self-consciousness definition in the national psychology. The theoretical and analytical review of the main approaches to self-consciousness definition are presented.

*Key words:* self-consciousness, consciousness, meaning, sense, self-image, self-conception.

*Проблема.* В последние десятилетия развития отечественной психологической науки возрастает интерес к проблеме самосознания личности, что обусловлено необходимостью более глубокого исследования внутреннего мира личности, стержнем которого является самосознание. С опорой на фундаментальные труды таких выдающихся психологов, как К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Е. Т. Соколова, А. Г. Спиркин, В. В. Столин, П. Р. Чамата, И. И. Чеснокова, Е. В. Шорохова, разрабатываются новые модели, анализируются структура, исследуются отдельные компоненты и различные виды самосознания, специфика его развития в онтогенезе (И. Д. Бех, М. И. Боришевский, О. А. Белобрыкина, А. К. Болотова, О. Е. Гуменюк, В. В. Кобыльченко, Р. В. Павелкив и др.). Актуальность этих исследований бесспорна, но их успешность, возможность проникновения в сущность самосознания как психологического явления зависят в первую очередь от определения самого предмета изучения. Однако большинство современных исследователей используют понятие самосознания как само собой разумеющееся, не раскрывая его содержания. Хотя уникальность этого феномена нуждается в определении, которое бы объединило всю совокупность проявлений и признаков самосознания.

*Целью* данной статьи является теоретический анализ основных подходов к определению самосознания в отечественной психологии.

Многие исследователи определяют самосознание, подчеркивая тем или иным образом его связь с сознанием. Принято считать, что в том, как индивид представляет собственное Я, отражается мера его сознания себя, а самопознание обеспечивается теми же гносеологическими средствами, что и познание внешней действительности. Отсюда зависимость определения и понимания самосознания от определения и понимания сознания.

В отечественной психологии общепринятым является понимание сознания как высшего, специфически человеческого уровня психического отражения действительности, имеющего общественно-историческую природу, неразрывно связанного с коллективной трудовой деятельностью, языком и общением. Наиболее содержательные и развернутые концепции сознания в истории отечественной психологии были разработаны Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном.

Л. С. Выготский считал, что в психологии до тех пор не будут сведены концы с концами, пока не будет отчетливо поставлена и решена экспериментальным путем проблема сознания. Он определяет сознание как “вербализованное поведение” [1, с. 98]. Рассматривая вопросы природы сознания, его развития в онтогенезе, места в системе высших психических функций, Л. С. Выготский пришел к выводу, что

сознание возникает с появлением опосредованных психических функций и является тем органом, который обеспечивает организацию разнородных элементов. Под самосознанием ученый понимал определенный этап в развитии сознания человека, более высокий психический синтез, проявляющийся в образовании новых связей между различными функциями, в основе которых лежат рефлексия, отражение собственных процессов в сознании. Предпосылкой появления самосознания как стороны, аспекта сознания, по его мнению, выступает развитие процессов отделения себя от мира, разделение внешней и внутренней реальности. Отделение себя от окружающего мира Л. С. Выготский рассматривает как обратную сторону развития процессов осознания внешнего мира [2, с. 197].

Уже в ранних своих работах Л. С. Выготский, размышляя о речи как источнике социального поведения и сознания, выделяет группу так называемых обратимых рефлексов. “Это рефлексы на раздражители, которые, в свою очередь, могут быть созданы человеком. Слово услышанное – раздражитель, слово произнесенное – рефлекс, создающий тот же раздражитель” [1, с. 95]. Из данного положения делается вывод, что “механизм познания себя (самосознание) и познания других один и тот же... Мы сознаем себя, потому что мы сознаем других, и тем же самым способом, каким мы сознаем других, потому что мы сами в отношении себя являемся тем же самым, чем другие в отношении нас. Я сознаю себя только постольку, поскольку я являюсь сам для себя другим...” [1, с. 96]. Социальному моменту в сознании Л. С. Выготский отводит временное и фактическое первенство, отмечая двойственность сознания и указывая, что “представление о двойнике – самое близкое к действительности представление о сознании... Сознание есть как бы социальный контакт с самим собой” [1, с. 96].

В качестве структурной единицы сознания Л. С. Выготский выделяет *значение*, рассматривая его как единство общения и обобщения. “Слово – это всегда обобщение... В значении всегда дана обобщенная действительность” [1, с. 164]. В то же время слово – это компонент языка, продукт культуры, оно существует как инструмент общения, “сотрудничества сознаний”, которое движет значениями, определяет их развитие. Анализируя внутренние механизмы формирования значения слова, отношения значения и смысла, Л. С. Выготский доказывал, что за словом стоит цель и мотив высказывания, “аффективная и волевая тенденция” [2, с. 357].

По мнению А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготский тем и показал практическую возможность изучать сознание, что выделил в качестве его единицы значение. Сам А. Н. Леонтьев полагал, что самосознание – есть “результат, продукт” становления человека как личности.

Психологическая проблема Я, считает А. Н. Леонтьев, возникает, как только мы задаем вопрос о том, к какой реальности относится все то, что мы знаем о себе, и все ли, что мы знаем о себе, относится к этой реальности. Проблема Я обнаруживает себя в психологии в виде заложенного в индивиде стремления проникнуть в мир, в потребность “актуализации себя”. Проблема самосознания личности, осознания Я отнюдь не мнимая. Напротив, это проблема высокого жизненного значения, венчающая психологию личности. Осознание своего Я есть осознание себя в системе общественных отношений. Многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными, общественными по своей природе отношениями, в которые он необходимо вступает. Эти узлы, их иерархии и образуют тот таинственный “центр личности”, который мы называем Я. Таким образом, “анализ деятельности и сознания неизбежно приводит к рассмотрению человеческого Я как включенного в общую систему взаимосвязей людей в обществе” [4, с. 228]. А. Н. Леонтьев особо подчеркивает, что “включенное в систему вовсе не значит растворяющееся в ней, а, напротив, обретающее и проявляющее в ней силы своего действия” [4, с. 228].

С. Л. Рубинштейн высказывает мнение, что самосознание выражает более высокий уровень развития сознания. Это мнение он обосновывает более поздним по сравнению с сознанием развитием самосознания в онтогенезе: “Известно, что ребенок далеко не сразу осознает себя как Я: в течение первых лет он сам сплошь и рядом называет себя по имени, как называют его окружающие; он существует сначала даже для самого себя скорее как объект для других людей, чем как самостоятельный по отношению к ним субъект. Осознание себя как Я является, таким образом, результатом развития” [5, с. 677].

С точки зрения С. Л. Рубинштейна, “становление сознания связано со становлением новой формы бытия – бытия человеческого – новой формы жизни” [6, с. 272]. Наличие сознания предполагает выделение человека из его окружения, появление отношения субъекта действия и познания к объективному миру. В структуре сознания С. Л. Рубинштейн выделяет два компонента: познавательный и практический, которые неразрывно связаны между собой. “Сознание всегда предполагает познавательное отношение к предмету, находящемуся вне сознания” (там же). “Сознание, теоретическое сознание человека в его специфическом отличии от психики вообще – это облеченный в форму слова, то есть имеющий то же строение, что и речь, опосредованный общественными отношениями познавательный аппарат, включенный в бытие и обращенный на него” [7, с. 149]. В то же время С. Л. Рубинштейн отмечает, что “сознание – это не только отражение, но и отношение, не только познание, но и оценка” [там же,

с. 150]. По его мнению, “обращение сознания с мира, познаваемого в ощущениях, представлениях и т. д., на них самих – это вторичная установка, возможная лишь как нечто производное на основе первичной установки – сознания как осознания мира. Человек познает и самого себя лишь опосредованно, отраженно – через других, через свое отношение к ним и к нему. Не сознание рождается из самосознания, а самосознание возникает из сознания мира, других людей” [там же, с. 148].

А. Г. Спиркин, анализируя самосознание как соотнесенность Я с самим собой, отмечает, что “самосознание имеет своим предметом сознание, следовательно, противопоставляет ему себя. Но в то же время сознание сохраняется в самосознании в качестве момента, поскольку ориентировано на постижение своей собственной сущности.... Если сознание есть субъективное условие ориентировки человека в окружающем мире, то самосознание есть ориентировка его в собственной личности” [8, с. 141]. Основное отличие самосознания от сознания он видит в том, что “оно ориентировано на осмысление человеком своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения, интересов, своего положения в обществе. Если сознание есть знание о другом, то самосознание – знание человека о самом себе...” [8, с. 141–142]. Цитируя Гегеля, А. Г. Спиркин отмечает далее, что самосознание дает “человеку возможность относиться к актам собственного сознания критически, т.е. отделять все свое внутреннее от всего происходящего извне, анализировать его и сопоставлять (сравнивать) с внешним, – словом, изучать акт собственного сознания” [там же]. Существенной чертой самосознания он считает способность человека не только отделять себя от остального мира, но и противопоставлять себя ему, осознавая при этом самого себя в многообразном отношении к миру. “Самосознание не есть монолог сознания с самим собой. Это скорее диалог личности со своим опытом” [там же]. Следовательно, самосознание, с точки зрения А. Г. Спиркина, не носит непосредственный характер, а опосредовано отражением внешнего мира и других людей.

Еще раз возвращаясь к вопросу о соотношении сознания и самосознания, А. Г. Спиркин отмечает: “...самосознание является существенным моментом сознания в целом. Оно выражает сознание в его актуальной данности субъекту. ...Неверно, что самосознание – высший вид сознания или один из его элементов. Это неотъемлемая сторона, аспект или грань сознания общественно развитого человека. Оно образует как бы вторую сторону лезвия бритвы – разум, повернутый внутрь духовного мира человека” [там же, с. 148–149].

Мысль А. Г. Спиркина о том, что самосознание – это момент сознания, но в то же время и сознание сохраняется в самосознании в

качестве момента, созвучна идеям, высказанным в работах В. П. Зинченко и И. И. Чесноковой.

В. П. Зинченко считает, что для понимания бытия сознания необходимо обратиться к парадигме “самосознание в мире сознания”, т. к. эпицентром сознания и самосознания является сознание собственного Я. Определение того, что такое сознание, В. П. Зинченко считает невозможным без обращения к сфере самосознания, без персонификации сознания. С помощью персонификации сознания можно лучше понять путь человека к власти над собой, т. к. именно самосознающее Я выступает в отношении собственного сознания в качестве деятеля или наблюдателя, или того и другого [9].

И. И. Чеснокова рассматривает сознание и самосознание как однопорядковые явления психики, разделить которые можно только в абстракции, потому что “в реальной жизни индивида они внутренне едины – в процессах сознания самосознание присутствует в форме осознания отнесенности акта сознания именно моему Я, а процессы самосознания могут осуществляться только на основе сознания” [10, с. 28]. Она не согласна с утверждением, что самосознание является высшим уровнем сознания, т. к. оба эти явления психики сами по себе достаточно сложны и каждое из них представляет многоуровневую систему. Одновременно И. И. Чеснокова считает, что самосознание – это то же сознание, только с иной направленностью. “Человек не только осознает воздействия объектов реального мира и своими переживаниями выражает отношение к ним, но, выделив себя из этого мира и противопоставляя себя ему, осознает и себя как личность, свои особенности, своеобразие и определенным образом относится к себе. Если сознание ориентировано на весь объективный мир, то объектом самосознания является сама личность. В самосознании она выступает и как субъект, и как объект познания” [там же, с. 29].

Самосознание И. И. Чеснокова определяет “как особо сложный процесс опосредствованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование – в понятие своего собственного Я как субъекта, отличного от других субъектов. Многоступенчатый и сложный процесс самопознания необходимо сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально-ценностное отношение личности к себе... В реальной жизнедеятельности личности самосознание проявляется в неразрывном единстве своих отдельных внутренних процессов – самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования поведения в самых различных формах взаимодействия людей в обществе” [там же, с. 89–90]. Такой подход к самосознанию (имеющий несомненные параллели с представлениями

Л. С. Выготского), т. е. общий ход развития самосознания и выделение его процессуальности, открывает возможности анализа самосознания как динамического образования личности, которое находится в постоянном движении не только в онтогенезе, но и в своем повседневном функционировании. Рассмотрение самосознания как процесса в системе психической деятельности позволяет реально понять действующие результаты познания себя, эмоционально-ценностного отношения и уровня саморегулирования, выявить причины той или иной формы их проявления. Этот подход учитывает внутреннюю динамику самосознания

С позиции Ю. М. Швалба, самосознание возникает и функционирует как особое рефлексивное образование самого сознания личности. “Самосознание возникает в условиях рефлексивного обращения базовых процессов сознания на свои собственные продукты” [11, с. 80].

И. С. Кон определяет самосознание как психический процесс, благодаря которому субъект не только формирует собственную индивидуальность, но и осознает ее “как некоторую устойчивую, более или менее определенную единицу, которая сохраняется независимо от меняющихся ситуаций (сознание своей идентичности и в то же время некоторой отличности от других)” [12, с. 56]. Самосознание, таким образом, есть осознание человеком своего внутреннего Я. Еще одно определение, данное И. С. Коном: “Совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представления о самом себе складываются в определенный “образ Я” [там же, с. 9]. В качестве важнейших компонентов самосознания И. С. Кон выделяет самооценку, самоуважение, эмоциональное самочувствие, самоотношение, которые, по его мнению, довольно тесно коррелируют между собой, обуславливая друг друга и тем самым оказывая соответствующее влияние на характер социального поведения индивида.

По мнению Ю. М. Орлова, самосознание представляет собой некоторое действие, акт, с помощью которого всё, что воспринимается человеком, он относит к своему Я. Сам акт отнесения может протекать как сознательно, так и бессознательно, непреднамеренно. Собственно отнесение, по мнению Ю. М. Орлова, осуществляется на основе механизма идентификации. “В структуре нашего самосознания Я играет особую роль. Любые действия – и предметные, и психические – могут выступать в качестве действий, направленных на соотноснение с Я, и тогда они выступают в качестве действий реализации самосознания” [13, с. 75].

С точки зрения А. Г. Ковалева, центром самосознания также является формирование целостности Я человека как специальной

системы, осуществляющей становление самооценки и саморегуляции как взаимосвязанных и неотделимых друг от друга процессов. “Система Я – образование самосознания. Представление о собственном Я определяет самооценку и уровень притязаний, а также соответствующую меру активности личности и меру развития способностей” [14, с. 74].

К. А. Абульханова-Славская определяет самосознание личности как операциональный аспект становления социального сознания. К наиболее значимым операциям она относит интерпретацию, понимаемую как субъективную переработку человеком воспринимаемого им, раскрытия смысла и значения происходящих вне и внутри него явлений и процессов [15].

Несколько противоположной предыдущим взглядам на сущность самосознания является точка зрения К. К. Платонова, который рассматривает его как “высшее выражение сознания у человека как члена общества, направленное на самого себя” [16, с. 97–98]. В процессе самосознания, отмечает он, происходит становление эмпирических основ самооценки и формируется целостность “образов Я”, способствующих образованию определенной “Я-концепции”. Структура самосознания, по мнению К. К. Платонова, аналогична общей структуре сознания. В качестве наиболее значимых компонентов самосознания как целостного образования он выделяет самопереживание, самоотношение и самопознание. Несмотря на значимость некоторых позиций, представленных в теории самосознания К. К. Платонова, трудно согласиться с его положением об исключительно внешней направленности психики человека в период ее начального становления и развития.

Е. Т. Соколова приводит следующее определение самосознания: “Самосознание возникает как высший уровень организации, структуризации и саморегуляции жизнедеятельности субъекта. С его появлением сознание обретает новое “измерение” – пристрастность, репрезентирующую субъекту “мир-в-присутствии Я” [17, с.31].

Следует отметить, что в работе В. В. Столина, в которой осуществлена попытка применения подхода Выготского – Леонтьева с их системой значений и смыслов к исследованию самосознания личности и на которую ссылаются практически все авторы, занимающиеся проблемой самосознания, вообще отсутствует определение самосознания, а понятия “образ-Я” и “концепция-Я” используются синонимично [18].

*Вывод.* Понятие “самосознание личности” является одной из фундаментальных категорий психологии. Главная трудность разработки проблемы самосознания обусловлена отсутствием такого определения предмета изучения, которое бы в полной мере передавало его суть, задавало четкие содержательные, а не только

феноменологические критерии. Проведенный теоретический анализ показал, что определения самосознания большинства отечественных авторов базируются на методологическом подходе к исследованию сознания и самосознания, сформулированном в трудах Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. В то же время отмечается отождествление некоторыми исследователями таких понятий, как “Я-концепция”, “самосознание”, “Я-образ”, Я, которые все же представляются взаимосвязанными, но не идентичными. Перспективность дальнейших исследований самосознания в отечественной психологии во многом определяется возможностью интегрировать опыт мировой психологии, накопленный по данной проблематике, что требует более точных дефиниций данных ключевых понятий.

### *Литература*

1. *Выготский Л. С.* О психологических системах // Собр. соч.: В 6 т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. – 488 с.
2. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.
3. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – 504 с.
4. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произв.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
5. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
6. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 327 с.
7. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
8. *Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 308 с.
9. *Зинченко В. П.* Миры сознания и структура сознания // Вопр. психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
10. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии. – М., 1977. – 143 с.
11. *Швалб Ю. М.* Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). – К.: Милениум, 2003. – 152 с.
12. *Кон И. С.* Открытие Я. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
13. *Орлов Ю. М.* Самопознание и самовоспитание характера. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
14. *Общая психология* / Под ред. В. Богословского, А. Ковалева, А. Степанова. – М.: Просвещение, 1981. – 384 с.
15. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
16. *Платонов К. К.* О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
17. *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1989. – 214 с.
18. *Столин В. В.* Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. – 284 с.

© Меднікова Г. І.

## **ОСНОВЫ ТЕОРИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ МНОГОМЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

Висвітлено досвід створення теорії і практики моделювання педагогічної реальності, побудованої на методологічних засадах вітчизняного релігійно-філософського світогляду, які дають змогу об'єднати фундаментальні знання наукової педагогіки з положеннями православної догматики.

*Ключові слова:* педагогічна реальність, антиномізм, багатомірність, повнота, розумний баланс.

Освещен опыт создания теории и практики моделирования педагогической реальности на методологических основаниях отечественного религиозно-философского мировоззрения, позволяющих объединить фундаментальные знания научной педагогики с положениями православной догматики.

*Ключевые слова:* педагогическая реальность, антиномизм, многомерность, полнота, разумный баланс.

The article covers an attempt of working out a theory and practice of modeling pedagogical reality based on the methodological grounds of domestic religious and philosophical positions, allowing to combine fundamental knowledge of scientific pedagogics with regulations of orthodox dogmatics.

*Key words:* multivariate pedagogical reality, antinomy, completeness, reasonable balance.

*Актуальность создания теории.* Современная педагогика характеризуется поисками путей моделирования и описания многомерной, многозначной, постоянно изменяющейся реальности педагогических процессов, систем, сред и пространств: с одной стороны, по причине многомерности, многослойности и изменчивости этой реальности, а с другой – из-за многозначности и многообразия предметной области педагогики. В этих поисках наука прошла серьезный путь от первоначальных определений предмета педагогики как педагогического процесса (воспитания, образования, просвещения, формирования, становления, развития и т. д.) до современных определений педагогических отношений и закономерностей, педагогической среды и педагогического пространства. Эти пути характеризуются закономерным расширением и усложнением структуры предметной области педагогики, стремлением к целостности и полноте ее охвата, что обуславливает трудности ее моделирования, порождает проблему выявления ее целостности, полноты и описания ее структуры. Таким образом, особую актуальность обретает проблема моделирования сложных много-

мерных объектов вообще и педагогических объектов в частности. Педагогическое моделирование рассматривалось, как правило, в рамках какого-либо одного подхода, одной парадигмы. Сегодня дополнительную проблему, связанную с необходимостью преодолеть односторонность этого процесса, порождает многопарадигмальность педагогики. В связи с этим необходимы методологические подходы, расширение круга педагогических категорий и средств моделирования, что могло бы обеспечить полноту этого многомерного процесса.

К таким емким понятиям относится понятие “педагогическая реальность”, широко используемое в научных текстах: “поиск новой парадигмы педагогической реальности” (В. В. Сериков), “психологический взгляд на педагогическую реальность” (С. Д. Поляков), “проявления неявных педагогических реальностей” (И. Д. Фрумин) и т. д. В одних случаях оно употребляется как первичная базовая неопределяемая категория, в других – присутствует, но не как научное понятие. Под педагогической реальностью мы понимаем совокупность процесса становления человека и всех факторов, влияющих на этот процесс.

И. А. Колесникова [1, с. 148] делит педагогическую реальность на объективную, субъективную и трансцендентную, И. Д. Фрумин [2, с. 3] – на явную и неявную (скрытую). В. И. Слободчиков [3, с. 8] полноту субъективной реальности видит в ее трехчастности: телесной, душевной и духовной (рис. 1).

Даже этот неполный взгляд позволяет утверждать, что педагогическая реальность многообразна, многослойна и многомерна и требует специального языка описания во всей ее полноте, методов ее измерения и теории ее моделирования. Сегодня существует противоречие между необходимостью межпарадигмального подхода к моделированию и описанию многомерных педагогических объектов, обеспечивающего их полноту и целостность, и отсутствием методологических подходов и технологических средств создания таких моделей.

Педагогическая реальность		Педагогическая реальность				
		объективная	субъективная			трансцендентная
			телесная	душевная	духовная	
явная	Многообразие, многомерность, многослойность педагогической реальности					
неявная						

Рис. 1. Трехчастность субъективной реальности

Принимая аксиоматично, что всякая (в т. ч. и педагогическая) реальность обладает “первичным единством” и “всеобъемлющей

полнотой” (С. Л. Франк), определим *проблему: как моделировать обладающую полнотой (полноценную) педагогическую реальность и как определять (выявлять) полноту уже существующей*. Суть проблемы состоит в недостатке педагогических концепций или моделей, при помощи которых можно было бы выявлять недостаток полноты (“тонкие” места) педагогической реальности (теорий, систем, процессов, событий, состояний и т.п.) или моделировать реальность, изначально обладающую такой полнотой.

*Цель статьи:* разработать теории моделирования многомерной (многоосевой) педагогической реальности.

В основу построения теории моделирования многомерной педагогической реальности была положена методологическая идея антиномизма, или антиномического (или антиномистического) монодуализма (Н. А. Бердяев, А. Ф. Лосев, В. Н. Лосский, В. И. Несмелов, П. А. Флоренский) в качестве метода познания реальности как “конкретной, полновесной, самодовлеющей полноты” (С. Л. Франк). Эта идея берет свое начало из определений христианских догматов Вселенских Соборов и из творений Отцов Церкви (Св. Афанасий Александрийский, Св. Василий Великий, Св. Григорий Нисский, Св. Григорий Богослов, Св. Дионисий Ареопагит, Св. Григорий Палама и др.) и продолжается в учении о *coincidentia oppositorum* Николая Кузанского и учении об автаркии Г. С. Сковороды. В работе использовались также: идея антиномизма хронотопа (А. А. Ухтомский, М. М. Бахтин, В. П. Зинченко), идея о переносе на образовательную почву антиномизма автаркичного подхода Г. С. Сковороды (И. А. Зязюн), парадокс “сложности простоты” при уплотнении учебных знаний (А. К. Сухотин), идея интегративности и полиморфизма знания (С. Ф. Клепко).

Создание теории моделирования многомерной педагогической реальности на таких методологических основаниях потребовало подробного анализа существующих психолого-педагогических теорий и концепций, основывающихся на идеях многомерности и антиномизма. Этот анализ позволил выявить теоретические основания и подходы для теории моделирования.

1. В поисках аналогий исследованы существующие *многомерные подходы в психолого-педагогических исследованиях*. Прежде всего проанализирована *теория педагогической системы Н. В. Кузьминой* [4, с. 11]. Рассмотрен наиболее поздний вариант модели, состоящей из семи структурных и семи функциональных компонентов: проектировочного (цели образования), конструктивного (научная и учебная информация), коммуникативного (средства образовательной коммуникации), организаторского (учащиеся), гностического (состав преподавателей), прогностического (последующая образовательная система) и оценочного (критерии оценки качества образовательной системы). Данная модель

позволила определить две из четырех базовых осей матричной модели многомерной педагогической реальности (ось средств, ось содержания) и определить ряд ее аспектов (системно-содержательного, инструментального, учебно-содержательного и оценочного).

Большинство аспектов матричной модели были определены благодаря анализу *монистической концепции многомерного развития личности В. Ф. Моргуна* [5, с. 29], которая включает в себя пять инвариантов личности: 1) пространственно-временные ориентации (на прошедшее, настоящее, будущее); 2) потребностно-волевые эстетические переживания (негативные, амбивалентные, позитивные); 3) содержательные направленности личности (на предметно-орудийно-результативное преобразование природы, на других людей, на процесс деятельности, на себя самого); 4) уровни освоения деятельности (обучение, воспроизведение, учение, творчество); 5) формы реализации деятельности (моторная, перцептивная, речевая, умственная). Четыре из пяти инвариантов этой концепции определили соответственно четыре инварианта (аспекта) нашей матричной модели (уровневый, эмоциональный, хронологический и организационно-содержательный).

Согласно *модели исторически обусловленных реальностей существования человека В. С. Мухиной* [6, с. 80], “исторически обусловленные реальности существования человека можно классифицировать следующим образом: 1) реальность предметного мира; 2) реальность образно-знаковых систем; 3) реальность социального пространства; 4) природная реальность”, позволила дополнить системно-содержательный аспект нашей модели и определить его внутреннюю структуру.

Дополнительную глубину и четкость системно-содержательному аспекту модели придала *идея неявной (скрытой) педагогической реальности И. Д. Фрумина*.

Анализ многомерных концепций и моделей Н. В. Кузьминой, В. Ф. Моргуна, В. С. Мухиной, И. Д. Фрумина и В. Э. Штейнберга подтверждает высокий уровень продуктивности идеи многомерности как для фундаментальных, так и для прикладных исследований в области гуманитарных наук.

2. Анализ *психолого-педагогических теорий и концепций, основанных на идее антиномизма*, позволил определить базовые антиномические пары многомерной матричной модели и внутренние антиномии каждого инварианта (аспекта) модели.

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит психологу и священнику *протоиерею Борису Ничипорову* [7, с. 180]. В его работах изложены педагогические принципы-антиномии, которые им не были приведены в систему из-за незавершенности исследования, связанной со смертью автора в 2003 г. Опыт и идеи протоиерея

Б. Ничипорова явились первоначальным толчком для исследования и помогли выкристаллизовать сформулированный в работе педагогический принцип разумного баланса, а ряд сформулированных им антиномий легли в основу нашей многомерной модели.

Помимо этого, нами использована *концепция интедиффии В. Ф. Моргуна* [8, с. 32], в основу которой легла упомянутая выше монистическая концепция многомерного развития личности. Под интедиффией образования понимается “пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией содержания образования, методов обучения и воспитания учебно-воспитательных учреждений, который обусловлен как потребностями и возможностями общества, так и способностями, интересами личности”. На основании собственной многомерной концепции он построил пятикомпонентную систему интедиффии образования, значительная часть дифференциальных параметров которой легла в основу нашей модели в качестве базовых антиномических пар как отдельных инвариантов (процессуальный, эмоциональный, уровневый, организационно-временной, темпоральный) или внутренних антиномий этих инвариантов.

Близким нам по замыслу является исследование *динамического баланса в педагогике П. В. Скулова*. Выведенное из естественно-научных оснований исследование продуктивно экстраполировалось в гуманитарную сферу. *Динамический баланс*, по мнению П. В. Скулова, – это состояние системы, характеризующееся гармоничным сочетанием логически противоположных характеристик, описывающих функционирование отдельных составляющих этой системы; готовностью системы изменить точку временного равновесия под действием изменившихся управляющих условий; постоянным стремлением системы находить оптимальное равновесное состояние и удерживаться в нем за счет введения в действие как уже известных, так и новообразованных ресурсов и возможностей. Полученные Скуловым данные помогли наполнить наше исследование идеями синергетики, что позволило детально разработать теорию моделирования темпорального аспекта нашей модели.

Изучение приведенных выше моделей и концепций, обладающих признаками многомерности и антиномизма, позволило выявить теоретические аналогии и основания для создания теории моделирования многомерной педагогической реальности, а анализ прикладных реализаций этих концепций помог сделать вывод о высокой научной продуктивности сочетания методологических идей многомерности и антиномизма в педагогическом моделировании.

*3. Матричная модель многомерной педагогической реальности.* В основу теории моделирования положена матричная модель, структурно состоящая из тринадцати аспектов (инвариантов, направлений

моделирования), с высокой степенью полноты охватывающих содержание и суть педагогической реальности (как теории, как системы, процесса и как всего, что на них влияет). Модель имеет три оси: ось средств, ось содержания и ось времени. На каждой оси определены четыре базовые антиномические пары, обеспечивающие полноту раскрытия содержания осей: антиномия внутреннего и внешнего, антиномия общего и частного, антиномия статичности и динамичности, антиномия разделения и слитности. Каждый аспект (инвариантов) имеет свою внутреннюю полярность и свою частную модель полноты моделирования своего направления. Целевой аспект вынесен в начало структуры, так как в нем заключена аксиоматика всей модели. Таким образом, предлагаемая модель с достаточной полнотой охватывает компоненты концепций Н. В. Кузьминой, В. Ф. Моргуна и В. С. Мухиной, учитывает идею скрытой педагогической реальности И. Д. Фрумина и включает основные идеи баланса В. Ф. Моргуна, протоиерея Бориса Ничипорова и П. В. Скулова (рис. 2).

4. *Педагогический принцип разумного баланса.* Сформулированный принцип, обеспечивающий пространственную, временную (темпоральную) и содержательную полноту педагогической реальности, позволяет непротиворечиво использовать в моделировании различные парадигмальные подходы в педагогике и органично сочетать рациональные (педагогика-наука) и интуитивные (педагогика-искусство) факторы педагогической реальности. Принцип имеет различные формулировки для различных аспектов:

– *процессуальный аспект:* антиномический принцип совместно-разделенной дозированной деятельности обеспечивает процессуальную полноту моделирования образования, что происходит путем антиномического чередования внутреннего и внешнего образовательных процессов; это выражается в балансе образовательных процессов (социализация, индивидуализация, самореализация), образовательных режимов (пассивный, экстраактивный, активный и интерактивный), ролей ученика (обучаемый, учащийся, учащий) или воспитанника (воспитуемый, воспитывающийся, воспитывающий), ролей педагога (воздействие, взаимодействие, поддержка);

– *системно-содержательный аспект:* полнота и оптимальность моделирования педагогических систем обеспечивается антиномическим соединением всех компонентов явной (цели, содержание, средства, педагог, ученик, оценка) и скрытой (предметно-пространственная среда, уклад, живая культура и живая традиция) педагогической реальности, что порождает эффект органичности (а не механичности) системы и способности к саморазвитию;

	<b>1. Целевой аспект</b> , или <i>антиномия формирования и саморазвития человека</i> (аксиоматическое понимание природы человека)		
	Ось средств	Ось содержания	Ось времени
<b>Антиномия внутреннего и внешнего</b>	<b>2. Процессуальный аспект</b> , или <i>антиномия социализации и индивидуализации</i>	<b>3. Системно-содержательный аспект</b> , или <i>антиномия явного и скрытого содержания образования</i>	<b>4. Темпоральный аспект</b> , или <i>антиномия устойчивости и неустойчивости</i>
<b>Антиномия общего и частного</b>	<b>5. Инструментальный аспект</b> , или <i>антиномия концептуального и инструментального</i>	<b>6. Учебно-содержательный аспект</b> , или <i>антиномия общего и профессионального образования</i>	<b>7. Хронотопический аспект</b> , или <i>антиномия временного и вечного</i>
<b>Антиномия статичности и динамичности</b>	<b>8. Оценочный аспект</b> , или <i>антиномия текущей и итоговой оценки</i>	<b>9. Организационно-содержательный аспект</b> , или <i>антиномия концентрированности распределенности</i>	<b>10. Организационно-временной аспект</b> , или <i>антиномия продолжительного и краткого</i>
<b>Антиномия разделения и слитности</b>	<b>11. Уровневый аспект</b> , или <i>антиномия доступности и высокого уровня трудности</i>	<b>12. Эмоциональный аспект</b> , или <i>антиномия положительного и отрицательного</i>	<b>13. Возрастной аспект</b> , или <i>антиномия интеграции и дифференциации образовательного процесса</i>

Рис. 2. Матричная модель многомерной педагогической реальности

– *темпоральный аспект*: метро-ритмическая полнота моделирования педагогического процесса обеспечивается антиномичным совмещением внешней и внутренней ритмики процесса, основанном на чередовании состояний устойчивости и неустойчивости педагогической системы, что порождает эффект

временной непрерывности; при этом метро-ритмическая модель построения различных учебных периодов (учебный день, учебная неделя, учебный семестр, учебный год) *ABCA'B'C'+paуza* повышает эффективность учебного процесса, так как в ней органично сочетается эффект незавершенных задач Б.В. Зейгарник с синергетическим эффектом прерывания процесса (в нашей модели – учебного) в состоянии устойчивого равновесия;

– *инструментальный аспект*: инструментальная полнота и оптимальность моделирования образовательного процесса обеспечивается антиномическим чередованием использования дидактических инструментов по всем признакам учебного процесса (метод, способ, режим, этап), что создает матрицу многообразия организационных форм образования, позволяющую учителю (преподавателю) самостоятельно моделировать новые дидактические инструменты;

– *учебно-содержательный аспект*: полнота моделирования учебного содержания образовательного процесса может быть обеспечена антиномическим сочетанием общего и специального (профильного, профессионального) образования; на муниципальном уровне она обеспечивается созданием полного спектра внутришкольных (однопрофильных и многопрофильных, внутриклассных и межклассных) и межшкольных сетевых (равноправная сеть, иерархическая сеть, ресурсный центр) моделей профильного обучения, на внутришкольном – антиномическим чередованием концентрированного профильного и распределенного общего образования, чередованием пребывания во временном и постоянном коллективах, а для малокомплектных школ – чередованием разновозрастного и разновозрастного обучения;

– *хронотопический аспект*: полнота смыслов субъективной педагогической реальности обеспечивается антиномическим сочетанием разных “цветов” времени в хронотопе, создающем эффект причастности к вечному, полнота событийности педагогической реальности ученика – полнотой целей (планов), принятых им; незаполненность педагогической реальности целями приводит к исчезновению в хронотопе компонента настоящего, а сама педагогическая реальность заполняется деятельностью, которая определяется понятием “педагогическая суета”;

– *оценочный аспект*: моделируемая система оценивания знаний, умений и навыков обладает полнотой, если она обеспечена антиномическим чередованием качественных признаков оценки (вычитательной и накопительной, динамичной и статичной, соответствия и развития); организационно полнота итоговой оценки обеспечивается антиномическим чередованием разных функций текущей оценки (обязательности оценивания базового уровня и

добровольности оценивания повышенного уровня), при этом сочетание различных функций оценки взаимно компенсирует недостатки каждой отдельной функции, что порождает эффект справедливости системы оценки;

– *организационно-содержательный и организационно-временной аспекты*: антиномическое сочетание технологий концентрированного и распределенного обучения порождает эффект высокой системности знаний при концентрации и эффект прочности навыков при распределенности, что обеспечивает технологическую полноту моделирования образовательного процесса и взаимно компенсирует недостатки каждой отдельной технологии;

– *уровневый аспект*: уровневая полнота при моделировании образовательного процесса обеспечивается антиномическим сочетанием классического для дидактики принципа доступности Я.А. Коменского и принципа обучения на высоком уровне трудности Л.В. Занкова; смена доступности и трудности при чередовании разных когнитивных дистанций (коротких при доступности и длинных при трудности) внутри зоны ближайшего развития позволяет соединять состояния успеха и развития, что порождает синергетический эффект резкого возрастания темпа усвоения знаний, умений и навыков без перегрузок и нарушения классического принципа последовательности;

– *эмоциональный аспект*: эмоциональная полнота педагогической реальности обеспечивается антиномическим сочетанием двух эмоционально амбивалентных состояний смешного (юмористического) и печального (трагического), порождающих эффекты катарсиса в воспитании и инсайта в обучении;

– *возрастной аспект*: полнота возрастной непрерывности образования обеспечивается антиномическим чередованием процессов интеграции и дифференциации образования сообразно чередованию кризисных и стабильных возрастных периодов в онтогенезе, что порождает эффект нивелировки кризисных периодов; этот эффект достигается за счет того, что в кризисные возрастные периоды развития человека доминируют процессы интеграции в образовании, а в стабильные периоды – процессы дифференциации.

*5. Значимость созданной теории.* На основе теории моделирования многомерной педагогической реальности разработан ряд педагогические концепций (концепция непрерывного образования, основанная на сочетании интеграции и дифференциации образования, концепция профильного обучения в сельской школе, концепция сочетания явных и “скрытых” факторов образования, концепция хронотопа в воспитании), технологий (сочетания концентрированного и распределенного обучения, сочетания доступности и высокого уровня трудности в обучении, моделирования справедливой оценки знаний, умений и навыков), техник (графического сгущения учебных

знаний, моделирования предметно-пространственной среды и знаково-символьной реальности школы). Реализованы на практике педагогические проекты: “Школа разумного баланса”, “Школа экологии души”, “Модель непрерывного образования, базирующаяся на технологии концентрированного обучения”, “Профильное обучение в сельской малокомплектной школе”, “Муниципальная модель профильного обучения в сельской школе”, “Сетевая модель профессионального педагогического образования”.

*Выводы.* Таким образом, созданы и внедрены модели всех инвариантов многомерной матричной модели, что доказывает возможность продуктивного моделирования многомерной педагогической реальности. Исходя из этого, можно утверждать, что поставленная цель достигнута – *создана теория моделирования многомерной педагогической реальности*, включающая:

- определение педагогической реальности как педагогического объекта, объединяющего известные предметности педагогики;
- методологические основания, предполагающие идеи всеединства, целостности, системности, антиномизма и соборности;
- принципы многомерности, полноты, оптимальности и разумного баланса;
- матричную модель многомерной педагогической реальности;
- типологию инвариантов педагогической реальности, определяющих ее многомерность;
- теоретические конструкции всех инвариантов педагогической реальности;
- язык представления планируемых результатов как комплекс частных моделей для всех инвариантов.

Поскольку по всем тринадцати инвариантам удалось построить завершенные целостные модели, все их внедрить и проверить их эффективность в ходе экспериментальной работы, можно подвести главный итог работы более чем 10-летнего исследования: *многомерную педагогическую реальность можно продуктивно моделировать, описывать и измерять, если основываться на методологических принципах антиномизма и разумного баланса, при этом межпарадигмальный подход не является препятствием для достижения полноты создаваемых моделей.* Это позволяет предложить путь решения выявленного *противоречия*: полнота и целостность моделирования и описания многомерных педагогических объектов в условиях межпарадигмального подхода могут быть обеспечены теорией, основанной на методологических идеях антиномизма и разумного баланса и позволяющей выстраивать

завершенные и цельные технологические модели педагогических процессов, систем, сред и пространств.

Исследование предполагает дальнейшее развитие теории моделирования педагогической реальности и ее экстраполяции в область педагогической психологии. Существуют все предпосылки для объединения созданной теории с психологическими концепциями В. И. Слободчикова и В. Ф. Моргуна как имеющими общую методологию. Поскольку разные аспекты предложенной 13-компонентной матричной модели имеют разную степень теоретической проработки и практической реализации, предполагаются дальнейшее их исследование и апробация, что находит отражение в тематике исследований аспирантов и соискателей, руководимых автором. Созданная теория моделирования и предложенные модели позволяют разработать учебное пособие нового поколения по педагогике, отдельные главы которого уже написаны. Предложенная методология исследования позволяет завершить начатую автором работу по созданию научных основ православной педагогики, не противоречащих принципам научности, с одной стороны, и положениям православной догматики, с другой.

#### *Л и т е р а т у р а*

1. *Колесникова И. А.* Педагогическая драма неклассичности // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы круглого стола “Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций”. – М.: Нар. образование, 2004. – С. 144–157.
2. *Фрумин И. Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: КГУ, 1999. – 256 с.
3. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
4. *Кузьмина Н. В.* Понятие “педагогической системы” и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н. В. Кузьминой. – М.: Нар. образование, 2002. – С. 7–52.
5. *Моргун В. Ф.* Концепция многомерного развития личности и ее приложения // Филос. и социол. мысль. – 1992. – № 2. – С. 27–40.
6. *Мухина В. С.* Феноменология развития и бытия личности. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. – 640 с.
7. *Ничипоров Борис, священник.* Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 192 с.
8. *Моргун В. Ф.* Інтедіфія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедіфії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. – Полтава: Наук. зміна, 1995. – 78 с.

© Остапенко А. О.

## ДИТИНА У ПРОСТОРІ МІЖ ВЛАДОЮ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ОСОБИСТОЮ СВОБОДОЮ

У статті розглянуто соціалізацію як універсальний механізм “включення” первинно біологічної, але потенційно соціальної людської істоти у суспільний та особистісний дискурси буття. Наголошується на примусовому характері соціалізації, що, з одного боку, значно обмежує право її суб’єктів на особистий вибір, спрямовує їх розвиток у потрібному суспільству напрямі, а з іншого – спонукає їх до спротиву цьому тиску, актуалізує особисті вибори, спрямовує на шлях особистісного розвитку.

*Ключові слова:* соціалізація, примусовий характер соціалізації, соціальний порядок, соціальний тиск, засоби впливу і контролю, передсоціалізація, первинна і вторинна соціалізація, особистий вибір, особиста свобода.

В статье рассмотрена социализация как универсальный механизм “включения” первично биологического и потенциально социального человеческого существа в общественный и личностный дискурсы бытия. Подчеркивается принудительный характер социализации, что, с одной стороны, существенно ограничивает право ее субъектов на личный выбор, направляет их развитие в нужное обществу русло, а с другой – побуждает их к сопротивлению этому давлению, актуализирует личные выборы, обращает на путь личностного развития.

*Ключевые слова:* социализация, принудительный характер социализации, социальный порядок, социальное давление, средства воздействия и контроля, предсоциализация, первичная и вторичная социализация, личный выбор, личная свобода.

The author considers the socialization as the general-purpose mechanism of a primarily biological and potentially social human being “inclusion” into the public and personal life discourses. The article describes the forcing character of socialization that, on the one hand, essentially limits the right of its subjects for their personal choice, directs their development towards the necessary for a society course, and on the another hand – stimulates their resistance to this pressure, actualizes personal choices and determines personal development.

*Key words:* socialization, forcing character of socialization, social order, social pressure, means of influence and control, pre-socialization, initial and secondary socialization, personal choice, individual freedom.

*Проблема.* Як висловився свого часу Арістотель, лише боги й звірі здатні існувати поза суспільством. Що ж до людини, то головне її призначення і разом з цим головне її приречення – жити в суспільстві й відбутися як істота психосоціальна. Це попри волю людини покладає на неї дві глобальні відповідальності. Перша – стати необхідною часткою, уніфікованою структурною одиницею суспільства, яка становить його базис, гарантує його самозбереження й самовідтворення, а це неодмінно пов’язане із соціальним диктатом,

обмеженнями, контролем тощо і уподібнює членів суспільства одне одному та певному суспільному еталону. Друга – стати на шлях особистого розвитку і самоактуалізації, вибороти право на власну унікальність й індивідуальну свободу, що передбачає особисту активність, творчість, здатність протистояти соціальному тиску й приймати “непопулярні” рішення тощо. Тож проблемним і завжди актуальним є питання про механізм таких перетворень та умови, за яких дитина, від народження приречена на соціалізаційне поневолення суспільством, набуває права на індивідуальний розвиток та особисту свободу.

*Мета статті:* розглянути соціалізацію як універсальний механізм включення дитини у соціальне життя, здатний оптимізувати й узгоджувати між собою декларативний тиск суспільства на дитину та індивідуально-творчий розвиток її особистості в умовах соціалізаційного диктату.

Відомо, що людина приходить у світ істотою потенційно соціальною, призначеною жити в суспільстві. Та однієї лише закладеної в ній біогенетичної програми не досить, аби вона виконала своє суспільне призначення. Біологічна програма має доповнюватися програмою, що не лише “записана у знаках культури” [1, с. 11], а й забезпечена спеціальними механізмами організації і контролю над її здійсненням. Такою програмою, яка водночас є концептуальним засобом і механізмом його реалізації, є соціалізація.

Будь-яке суспільство як “живий” соціальний організм складається з окремих індивідів, життя яких є скінченним. Тож, аби існувати і розвиватися, кожне суспільство має забезпечити власне самовідтворення, своєчасне самопоповнення належною (вищою за певну критичну межу і, отже, достатньою для репродукції суспільства) кількістю нових членів, “підготовлених” згідно із соціальною матрицею, що репрезентує дане суспільство. А оскільки окремі індивіди є в принципі незалежно вмотивованими істотами, суспільство (зادля власного самозбереження) має домогтися, щоб вони прийняли його норми і цінності, стали соціально керованими і здатними включитися у соціальне життя. Для цього в процесі філогенезу ним вироблено спеціальні засоби впливу і контролю: соціальні санкції, соціальне схвалення, соціальні очікування, соціальний контроль, соціальний тиск, соціальні уявлення, соціальні норми і цінності, соціальний страх, цензура, конформізм, традиції, вплив колективу, груповий тиск, групові експектації, рольові приписи, сила авторитетів тощо. Ці засоби опосередковують вплив соціуму на індивідів, відповідають їхню поведінку з суспільними вимогами.

Для власного самовідтворення суспільством також створено спеціальну систему освітньо-виховних інституцій (сім’я, навчально-виховні заклади, масові комунікації, референтні групи тощо), головним призначенням яких є виконання “соціального замовлення”, конструювання потрібного людського типу [2], передання прийдешнім

поколінням культурних і соціальних універсальї (значень), на яких дане суспільство ґрунтується. На думку Т. Шибутанї, цей процес найкраще описується за допомогою категорїї “соціалїзація” [3, с. 385–391].

Отже, соціалїзація – це механїзм, за допомогою якого суспільства продукують (формують, виховують) нових членів згїдно з певним суспільним зразком (еталоном), що гарантує самовїдтворення тих чи тих суспільств, добре впїзнаваних и тотожних собї самим. Без цього суспільства як такі неможливі. Що ж до членів суспільства, то для них бути соціалїзованими означає: 1) бути включеними в нормативно-цїннїсну систему свого суспільства (подїляти його вимоги, норми і цїнностї); 2) бути соціально адаптованими до цїєї системи (доволї комфортно почуватися в межах суспільних вимог, норм і цїнностей); 3) бути включеними в інтеракційний дискурс суспільного життя (вміти досягати особистих цїлей без завдання шкоди іншим, задовольняти свої потреби, беручи до уваги інтереси й потреби інших, бачити свїт так, як його бачать інші) [4, с. 18].

У рїзних наукових школах поняття “соціалїзація” має рїзну інтерпретацію. У необїхевїоризмї воно ототожнюється із соціальним навчїнням, де головним є адаптаційний її потенціал. Школою символїчного інтеракціонїзму соціалїзація розглядається як процес і результат соціальної взаємодїї, і, отже, на перший план виходить діалогїчний, інтеракційний її потенціал. Гуманїстична психологїя розглядає соціалїзацію як реалїзацію особистої Я-концепції (самоактуалїзацію) особистостї і, таким чином, прїоритет вїдається індивїдуальній свободї. У радянській психологїї це поняття традиційно ототожнювалося із “соціалїстичним (радянським) вихованням”. Невипадково соціалїзація підростаючого покоління тривалий час розглядалася вїтчизняними вченими передусїм як виховання в інституціалїзованих освїтньо-виховних системах. Віднедавна вона стала розглядатися поза межами цих систем – у неформальних об’єднаннях (групах), у сферї впливу ЗМІ, як результат стихійного ситуаційного впливу тощо.

Та якою спокусливою не видавалася б думка, що соціалїзація є результатом стихійного впливу на особистість рїзних обставин соціального й індивїдуального її життя, все ж таки мусимо констатувати, що цей процес є жорстко керованим і контрольованим суспільством, яке послїдовно, від покоління до покоління передає новим своїм членам вироблений ним соціальний порядок [5, с. 115]. Дуже важливо, що суспільство постає перед своїми членами не лише як формальний соціальний порядок (державна, урядова, церква, державні й комерційні ЗМІ, традиції, мїфи, ритуали, вїрування тощо), який усталює суспільні зв’язки і забезпечує постїйну їх репродукцію, а й як людські взаємини (емоції, почуття, прихильностї, потреба ідентифїкувати себе із значимими іншими тощо). Мїцні емоційні зв’язки, прихильностї до значимих людей є ефективним інструментом первїсного соціалїзаційного “приборкання” індивїда. Без цього, за

П. Бергером та Т. Лукманом, процес навчання і соціалізації неможливий [6]. Згідно зі сценарієм передсоціалізації (або, за визначенням В. О. Васютинського, “первісної соціалізації” [7]), немовля і дитина раннього віку віддають себе під безмежну владу дорослих в обмін на любов, турботу, прив’язаність. Опосередковані близькими дорослими (батьками) первинні зв’язки між дитиною і світом, які виникають на ранніх етапах соціалізації, стають основою входження її у світ, вони забезпечують, за Е. Фроммом, фундаментальну єдність зі світом, відчуття безпеки [8]. Послаблення емоційних зв’язків спричинює відсторонення дитини від дорослого, нечутливість її до соціалізаційних впливів.

Соціалізаційний вплив на перших етапах соціалізації – етапі передсоціалізації та етапі первинної соціалізації – має переважно декларативний характер, світ постає перед дитиною реально відфільтрованим близькими дорослими, а владно-підвладний дискурс цього впливу становить для дитини природне середовище існування. Первинна соціалізація конституює владу дорослих над дітьми. Дорослі нав’язують дітям власні схеми мислення і дій, і це певною мірою обмежує їхній розвиток, стримує бажання, можливості. Зрештою дитина інтерналізує, привласнює запропонований дорослими світ не як один із можливих, а як єдино мислимий. Коли ж дитина це усвідомлює, то вплив вже відбувся, виконав соціалізаційну функцію, і дитина виявляється такою, якою цей вплив її зробив [7, с. 207]. Привласнені (інтерналізовані) дитиною у процесі первинної соціалізації моделі соціального і предметного світу набагато міцніше вкорінюються у її свідомість і мають значно більшу суб’єктивну неминучість, ніж будь-які інші світоглядні моделі, з якими дитина стикатиметься пізніше, в процесі вторинної соціалізації [6; 7; 9].

Первинно ініціатива в соціалізаційному процесі належить дорослим, які з різною мірою усвідомлення, спираючись на нормативні канони конкретного суспільства та притаманні йому імпліцитні теорії особистості, активно спрямовують формування в свідомості дитини репрезентації характерного для даної культури бачення світу. Навіть при найдемократичніших поглядах дорослий спонукає дитину розвиватися в заданому культурною напрямі, а дитина, своєю чергою, має реагувати на це способами, обмеженими культурно-нормативними рамками [4]. Однак для того, щоб піддатися соціалізаційним впливам, дитина має погодитися на це, має “погодитися жити і розвиватися як соціальна істота”, “погодитися бути включеною в дискурс інтерсуб’єктної взаємодії” [7, с. 128]. І ситуація її життя з моменту народження сприяє цьому. Спочатку в цілях самозбереження (а згодом – у цілях самореалізації) дитина змушена включатися у взаємини з іншими людьми, оволодівати засобами комунікації та узгоджувати з ними своє життя. І кінцевим результатом такого прилучення є формування особливого способу психічної організації, означеного в психологічній науці поняттям “особистість”.

Таким чином, соціалізація є двоспрямованим процесом задоволення взаємних вимог, що висуваються суб'єктом і суспільством одне до одного: суспільство відтворюється, якщо задовольняє потреби індивіда, а індивід розвивається і перетворюється на особливе духовне утворення – особистість – лише за умови прийняття вимог, які висуває йому суспільство [4]. У разі ж, коли дитина відчуває, що оточення намагається докорінно позбавити її цієї ідентичності, вона, за висловом Е. Фромма, захищає її з дивовижною силою, яка зустрічається хіба що у тварин, змушених захищати власне життя – у соціальних джунглях людського існування неможливо почуватися живим без его-ідентичності [8, с. 228].

Лише на початкових етапах соціалізації, коли ідентичність як особистісне утворення перебуває в зародковому стані, дитина зобов'язана сприймати світ очима дорослих. На етапі вторинної соціалізації, разом із становленням ідентичності (самості), ситуація дещо змінюється. Усвідомлення себе як незалежної істоти штовхає дитину на шлях унезалежнення від близьких дорослих, а згодом і від матеріального світу. Відтепер вона здатна віддалятися від них і поринати у світ власних образів, думок, почуттів, перебувати у двох вимірах – зовнішньому і внутрішньому. Вона отримує можливість втечі від зовнішньої дійсності у дійсність внутрішню, нею самою вибудовану. І ця унікальна здатність є однією з перших набутих дитиною практик перетворення соціального світу й володарювання над ним.

Ставши посідачем власного Я, дитина вдосконалює цю здатність у трьох напрямках взаємодії – з предметним світом, із значимими іншими, із самою собою [7, с. 240]. І хоч соціум має безумовну владу над індивідом, тисне на нього, спонукає його мислити й поводитися згідно з висунутими вимогами, влада соціуму здійснюється за умови прийняття соціальних вимог особою [там само, с. 349–350]. Змісти, які мають величезний потенціал впливу, але не зачіпають індивідуальної картини світу, ігноруються індивідом, а тому й не можуть бути зовнішньою силою. Соціальний світ впливає на первинно цілісного індивіда, намагається проникнути в нього, розчленувати його на окремі фрагменти. Суб'єкт у відповідь чинить опір, аби зберегти власну цілісність, і боротьба цих двох тенденцій спричинює психічне напруження, яке завжди має місце у взаєминах індивіда із соціальним середовищем [там само, с. 200]. І це відкриває нові можливості для особистісного розвитку.

Разом із засвоєнням і накопиченням соціального досвіду відбувається перехід від зовні- до внутрішньо керованої поведінки. Розвиток особистості дедалі менше залежить від зовнішньої детермінації. Натомість зростає роль самодетермінації (Б. Ф. Ломов, А. К. Осницький, В. Е. Чудновський, В. І. Чирков). Проте примусова сила соціуму, “тиск усіх на кожного”, про які писав Е. Дюркгайм, зі становленням особистості не меншають. Набуті звички і засвоєні

колективні уявлення діють на людину зсередини і ззовні [2]. Примусова сила колективних способів мислення відрізняється від внутрішніх спонукань, однак те й інше слугує наповненню індивідуального буття людини реальним соціальним змістом, підпорядкуванню її логіці соціального буття. Та чи не найпотужнішим чинником соціалізації, що має внутрішньоособистісний характер, є соціальні потреби дитини (в любові, причетності, визнанні, позитивних оцінках, схваленні з боку значимих інших, соціальному престижі тощо), які, з одного боку, спонукають її до особистісного розвитку, а з іншого – міцно утримують у сфері соціалізаційного впливу.

#### *Висновки.*

1. Соціалізація є універсальним механізмом включення первинно біологічної і потенційно соціальної людської істоти у суспільний та особистісний дискурси існування. Змістовно це означає декларативне, таке, що відбувається переважно під жорстким контролем суспільства (відповідних соціальних інститутів) і попри волі індивідів, поза межами особистого їх вибору, включення їх у сформовану і загальноприйнятую в даному суспільстві систему уявлень про світ. Цим суспільство забезпечує умови власного самозбереження і самовідтворення.

2. Для здійснення “правильної” соціалізації нових своїх членів суспільство виробило спеціальні засоби примусу і контроль, які формують з них первинно просоціальних істот, зберігають їх для соціуму, не дають “випасти” зі сфери соціальних взаємин (соціальні санкції, соціальне схвалення, соціальні очікування, соціальний контроль, соціальний тиск, соціальний страх, соціальні уявлення, соціальні норми і цінності, цензура, традиції, вплив колективу, груповий тиск, групові експектації, рольові приписи, значимі інші, сила авторитетів, потреба у визнанні, любові, належності і багато інших засобів, спектр яких варіює залежно від теорій і концепцій, що ці засоби позиціонують).

3. На перших етапах онтогенетичної (індивідуальної) соціалізації – етапі передсоціалізації й етапі первинної соціалізації – з первинно біологічних індивідів суспільство формує індивідів, що “погодилися бути соціалізованими”, набули чутливості до соціальних впливів. Єдино вірною і єдино можливою моделлю світобачення для дитини на даних етапах соціалізації є та, яку накинули їй батьки чи інші близькі дорослі. І сталість цієї моделі забезпечується силою емоційних зв’язків (довірою, прив’язаністю) дитини з близькими дорослими.

4. Із накопиченням необхідного, базового досвіду соціалізованості – на етапі вторинної соціалізації – відбувається перехід від зовнішньої детермінації до самодетермінації (внутрішньо керованої поведінки). Дитина дедалі частіше стикається з іншими, альтернативними світоглядними моделями і набуває права на особистий вибір. Проте соціалізаційний тиск соціуму не меншає, а набуває іншого

характеру. Засвоєні соціальні уявлення становлять примусову силу внутрішніх спонукань, а попередньо сформований соціалізаційний досвід жорстко підпорядковує життя дитини логіці соціального буття.

### *Л і т е р а т у р а*

1. *Кара-Мурза С. Г.* Манипуляція сознанием. – К.: Оріяни, 2000. – 448 с.
2. *Дюркгейм Э.* Педагогика и социология // Э. Дюркгейм Социология. Ее предмет, метод и предназначение: Пер. с фр. – М.: Канон, 1995. – С. 244–264.
3. *Шибутани Т.* Социальная психология. – М., 1979. – 536 с.
4. *Розум С. И.* Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
5. *Московичи С.* Машина, творящая богов / Пер. с фр. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1998. – 560 с.
6. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Асадеміа-Центр, Медиум, 1995. – 336 с.
7. *Васютинський В. О.* Інтеракційна психологія влади. – К., 2005. – 492 с.
8. *Фромм Э.* Бегство от свободы: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
9. *Эриксон Э.* Детство и общество. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.
10. *Кириллова Н. Б.* Медиасреда российской модернизации. – М.: Акад. проект, 2005. – 400 с.

© **Петрунько О. В.**

*О. А. Резнікова, О. Г. Солодухова, м. Слов'янськ*

## **СУБ'ЄКТНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ, ЩО АДАПТУЄТЬСЯ**

Подано теоретико-методологічні основи вивчення адаптації з позицій людини як суб'єкта життєдіяльності. Аналізуються можливості і шляхи розвитку суб'єктного підходу до адаптації особистості.

*Ключові слова:* адаптація, особистість, суб'єктний підхід, особистісна регуляція, адаптаційний потенціал, адаптивна трансформація.

Приведены теоретико-методологические основания изучения адаптации с позиций человека как субъекта жизнедеятельности. Анализируются возможности и пути развития субъектного подхода к адаптации личности.

*Ключевые слова:* адаптация, личность, субъектный подход, личностная регуляция, адаптационный потенциал, адаптивная трансформация.

The theoretical and methodological grounds of adaptation study concerning a man as a subject of the life activity. The possibilities and ways of development the subjective approach to the adaptation of a person are analyzed.

*Key words:* adaptation, personality, subjective approach, personal regulation, adaptative potential, adaptative transformation.

*Проблема.* Проблема адаптації людини вже тривалий час належить до фундаментальних як у психології, так і в багатьох інших царинах наукового знання. Істотну роль у збереженні її наукової і практичної значущості відіграє “антропоєкологічна напруга (за В. П. Казначєєвим),

що наростає через невідповідність темпу адаптаціогенезу перетворенням в усіх сферах життєдіяльності людини. Адаптація є одним із цілком реальних способів збереження життєздатності людини не тільки в сучасному стрімко змінному світі, але і в майбутньому.

Включення адаптації в коло важливих загальнопсихологічних проблем визначається як реальними вимогами життя, так і логікою розвитку наукової психології. Перед сучасною психологічною наукою постала потреба осмислення змін психології людини. Пошуки пояснення поведінкових модифікацій, визначення інтегральних чинників впорядкування психологічних трансформацій пов'язані з вивченням адаптації. Адаптація фокусує цілісність психічної організації і водночас загострює життєву цінність кожного психічного утворення, інтегрує численні взаємозв'язки між загальними явищами психології людини і приватними, специфічними формами прояву психіки в конкретних умовах життєдіяльності. Розкриття механізмів адаптації дає ключ до розуміння нових форм відносин людини із суспільством, природою і з самою собою, до прогнозування динаміки поведінки [1].

Аналіз теоретичних і методологічних підходів у різних наукових галузях, включаючи філософію, біологію, медицину, валеологію, соціологію, педагогіку, дав змогу виділити адаптацію:

– як аспект життєдіяльності (Р. М. Баєвський, Н. І. Косенков, Ф. З. Меєрсон, В. П. Петленко, С. І. Сорока та ін.);

– як пристосування до змінених умов середовища (В. А. Ананьєв, Е. В. Вітенберг, А. І. Воложин, І. Б. Дерманова, В. П. Казначеев, А. Г. Маклаков, І. А. Мілославова, Н. Н. Обозов та ін);

– як досягнення усталеності в зміненому середовищі (Ф. Б. Березін, Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, В. А. Петровський та ін.).

Конкретний зміст кожного аспекту визначається розумінням адаптації, що затвердилося у вітчизняній науці, в системі “людина – навколишнє середовище”. В його основі лежить припущення взаємовпливу людини і середовища. При цьому людина сприймається переважно як об'єкт дій середовища і їй відводиться хоч і активна роль, але пов'язана переважно із збереженням рівноваги із середовищем.

Виділені смислові аспекти адаптації не суперечать один одному й не заперечують один одного. Їх інтеграція орієнтує на визнання адаптації унікальною формою життєдіяльності людини, що посідає особливе місце серед феноменів її існування. Адаптація забезпечує як можливості самозбереження й розвитку, досягнення усталеності в динамічному світі та відповідності вимогам навколишньої реальності, так і шляхи знаходження власного місця в житті.

*Мета дослідження.* Причини великої варіативності понять, що описують адаптаційні особистісні прояви, полягають не тільки у складності феномена адаптації, зміст якого навряд чи може бути обмежений якимось одним аспектом. Великий семантичний простір поняття “адаптація” зумовлений також браком методичної спадкоємності досліджень. Труднощі виникають насамперед через відсутність загальних орієнтирів для опису і пояснення адаптаційних процесів. Стан наукового розроблення

ідей адаптації людини відображає явне превалювання емпіричних фактів над теоретичними узагальненнями. Звідси потреба у проведенні досліджень у межах загальних методичних принципів. Метою нашої роботи стала спроба дослідити теоретико-методологічні підстави вивчення адаптації з позицій людини як суб'єкта життєдіяльності.

Розгляд низки концептуальних положень й емпіричних даних переконав нас у тому, що ключове положення серед категорій опису й інтерпретації адаптаційних ефектів належить особистості. Сучасна психологія демонструє найрізноманітніші погляди на суть особистості і на підходи до її вивчення. У лабіринті теорій орієнтиром виступають наукові позиції вітчизняних учених: К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, Г. О. Балла, І. Д. Беха, О. Ф. Бондаренко, Б. В. Зейгарник, О. В. Киричука, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка, О. Г. Мороза, А. В. Петровського, В. А. Петровського, С. Л. Рубінштейна, В. А. Семіченка, В. О. Татенка, Т. М. Титаренко, М. Г. Ярошевського та ін. При цьому акцент робиться на психологічних властивостях особистості як відносно сталій системі ставлень людини до навколишньої реальності й форм саморегуляції.

У всій складній організації властивостей і рис особистості, в усьому різноманітті її взаємодії з навколишньою реальністю, в її співвіднесеності з конкретним історичним періодом розвитку суспільства міститься основний внутрішній регулятор адаптації. Особистісні властивості багато в чому визначають зміст і вектор адаптації на соціально-психологічному, психологічному, психофізіологічному рівнях організації людини. Особистісні феномени внутрішньо властиві адаптації, вилетені в структуру її проявів і є стійкою її ознакою. Правомірно вважати, що широко досліджувані численні види адаптації – це за своєю суттю адаптація особистості [2].

Зміни в соціальному, культурному й природному оточенні ставлять психологів перед необхідністю вивчення адаптації з позицій людини як суб'єкта життєдіяльності, як цілісної особистості, що усвідомлено вибирає напрям і способи побудови власного життєвого шляху. Особистісний аспект адаптації традиційний для психологічних досліджень. Проте тривалий час його суть зводилася переважно до розгляду психологічного складу особистості у вигляді своєрідної проміжної ланки між впливаючими чинниками середовища та адаптаційною відповіддю. Середовище визначало особливості адаптаційних процесів, призначення особистості обмежувалося опосередкуванням їх варіацій.

Нині ставлення до ролі особистісних властивостей людини в адаптації зазнає істотних змін. Особистість визнається витоком і завершенням адаптаційних процесів. У зв'язку з цим припускається ще один смисловий аспект адаптації – адаптація як пошуки особистістю необхідних способів саморозкриття (Г. О. Балл, Є. В. Віттенберг, Є. К. Зав'ялова, О. Г. Маклаков, А. А. Реан, Т. І. Ронгінська та ін.). В цьому разі акцентується прагнення особистості до вироблення власної стратегії взаємодії з навколишньою реальністю, до перетворення діапазону й вектора прояву своїх адаптаційних можливостей відповідно до власного світовідчуття.

Вивчення адаптації з позиції особистості, що розкриває себе в динамічному навколишньому середовищі, спирається на ключові принципи гуманістичної психології. Подібний підхід значною мірою розширює уявлення про межі адаптаційних можливостей і дає змогу побачити в багатьох дезадаптаційних явищах пошуки індивідуальних способів розкриття наявного життєвого потенціалу.

Розвиток суб'єктного підходу до адаптації особистості можливий на підставі синтезу теоретичних положень психології людини і загальних принципів пояснення психічних феноменів. При цьому базовими виступають положення про:

- регуляторну активність особистості у взаємодії з умовами змінного навколишнього середовища;
- трансформацію психічної організації людини;
- домінуючу роль свідомості в регуляції поведінки і діяльності.

Фундаментальні дослідження, насамперед І. М. Сеченова, Н. А. Бернштейна, П. К. Анохіна, дали психологам узагальнену теоретичну схему психічної регуляції поведінки, яку цілком можна застосувати для вирішення проблем адаптації особистості. Особистісна регуляція розглядається як системне явище, що підпорядковується загальним законам психічного регулювання, з властивими специфічними формами інтеграції й координації адаптаційної поведінки. До ключових ознак особистісної регуляції належать усвідомленість і довільність.

Орієнтація на регуляторну активність особистості допомагає інтерпретувати адаптаційні явища, використовуючи модель “особистість у навколишньому середовищі”. Подібна модель дає змогу визнати, що людина не просто випробує дії зовнішнього середовища й реагує на них певним чином, намагаючись відповідати вимогам, які ставляться до неї, а взаємодіє зі всією навколишньою реальністю, довільно змінюючи міру свободи й діапазон реалізації власного адаптаційного потенціалу. Впорядкування взаємодії (вектор, зміст і пріоритетні компоненти) залежить від психологічних особливостей особистості [3].

Витоки вивчення психічної взаємодії лежать в теоретичних розробках Б. Г. Ананьєва, П. К. Анохіна, С. Л. Рубінштейна. Нині категорію “взаємодія” використовують для пояснення різних проявів психіки (А. А. Алдашева, Л. Ф. Бурлачук, Л. Д. Дорфман, Е. Ю. Коржова, Л. В. Куликов). Для розуміння адаптації важливим є те, що взаємодія особистості з навколишнім середовищем припускає перетворення структури її психічної організації, а перетворення припускає як формування нових психологічних властивостей, так і ускладнення тих, що є, а також прояв латентних. Застосування моделі психічної взаємодії в дослідженні дає можливість визначити загальні прояви адаптації особистості в змінних соціальних, технологічних і природно-кліматичних умовах навколишнього середовища.

Трансформаційно-композиційний підхід В. Н. Панферова до психічної організації людини припускає вивчення якісних і кількісних змін у структурній організації психологічних властивостей особистості, що

адаптується, та розкриття основних напрямів трансформації адаптаційного потенціалу особистості.

Розвиток фундаментального положення про єдність особистості й свідомості, психіки і свідомості привів вітчизняних психологів до розуміння основоположної ролі свідомості як найбільш загальної й істотної характеристики психіки в регуляції взаємодії людини з об'єктивною реальністю (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн). Стосовно адаптації це означає, що адаптаційні ефекти можна трактувати в контексті індивідуального віддзеркалення й сенсу навколишнього середовища. Усвідомлюючи й осмислюючи образи навколишнього середовища, людина перетворює їх відповідно до власних потреб у суто особистісні уявлення, які залучаються до регуляції адаптаційної поведінки.

*Висновки.* Систематизація наукових поглядів дала змогу сформулювати низку методичних принципів, що реалізуються за суб'єктного підходу до адаптації особистості. До них належать:

1) принцип системної детермінації адаптаційних феноменів – адаптаційний ефект визначається єдністю проявів можливостей середовища та психологічних, психофізіологічних можливостей людини, що актуалізуються й конвергуються людиною з метою збереження власної цілісності та розширення меж перетворювальної активності;

2) принцип перетворювальної регуляторної активності особистості – виступаючи одночасно суб'єктом і об'єктом будь-якої адаптогенної дії, особистість забезпечує актуалізацію необхідних компонентів адаптаційного потенціалу;

3) принцип трансформації адаптаційного потенціалу – нові форми відносин особистості з навколишньою реальністю – це перетворений і ускладнений за допомогою особистісної регуляції адаптаційний потенціал.

Суб'єктний підхід є цінним для вирішення широкого кола практичних завдань.

Обширність і глибина здійснених досліджень не виключають подальшого вивчення проблем адаптації. Перспективи виявляються у вивченні інтегральних форм психологічних адаптаційних проявів особистості.

### *Література*

1. *Балин В. Д.* Психологические инварианты и адаптация // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. – Вып. 2. – С. 136–143.
2. *Балл Г. А.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.
3. *Брушлинский А. В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журн. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 3–11.

© Резнікова О. А., Солодухова О. Г.

## **СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ В УКРАЇНІ: СПРОБА ОЦІНКИ З ПОГЛЯДУ ФОРМУВАННЯ ТА ПРОЯВУ СУБ'ЄКТНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ**

Розглядається спектр визначень поняття “ситуація”, обґрунтовується правомірність різного його розуміння залежно від конкретних дослідницьких завдань. Ставиться і в першому наближенні вирішується проблема масштабу соціальної ситуації. Досліджуються глобальні, макрота мікрорівневі ситуаційні чинники, що справляють сьогодні в Україні вплив на процеси формування та прояву суб'єктного потенціалу особистості. Аналізуються парадокси посттоталітарної суб'єктності, зумовлені, зокрема, суб'єктивними інтерпретаціями соціальної ситуації, її суб'єктивним масштабом. Обговорюються деякі актуальні завдання корекційного та виховного впливів на особистість, що випливають з проведеного аналізу.

*Ключові слова:* ситуація, масштаб соціальної ситуації, особистість, суб'єктний потенціал, глобальні, макрота мікрорівневі ситуаційні чинники.

Рассматривается спектр определенных понятия “ситуация”, обосновывается правомерность различных его толкований в зависимости от конкретных исследовательских задач. Ставится и в первом приближении решается проблема масштаба социальной ситуации. Исследуются глобальные, макро- и микроуровневые факторы, оказывающие сегодня в Украине влияние на процессы формирования и проявления субъектного потенциала личности. Анализируются парадоксы посттоталитарной субъектности, обусловленные, в частности, субъективными интерпретациями социальной ситуации, ее субъективным масштабом. Обсуждаются некоторые актуальные задачи коррекционного и воспитательного воздействий на личность, вытекающие из проведенного анализа.

*Ключевые слова:* ситуация, масштаб социальной ситуации, личность, субъектный потенциал, глобальные, макро- и микроуровневые ситуационные факторы.

The author views the spectrum of definitions for the notion “situation”, grounds differences of its understanding in connection with specific investigational tasks. The problem of social situation dimension is discussed and solved during the first approach. Global, macro and micro levels of situational factors which influence the processes of a personality's subjective potential formation and its appearance nowadays in Ukraine are analyzed. The paradoxes of post totalitarian subjectivity determined by social situation's subjective interpretations and its subjective dimension are analyzed. Some actual tasks of correctional and educational influences on the personality which arise from conducted analysis.

*Key-words:* situation, social situation dimension, personality, subjective potential, global macro and micro levels of situational factors.

*Постановка проблеми.* Навряд чи сьогодні треба спеціально доводити, що суспільство, яке прагне перейти від тоталітарно-патерналістської моделі розвитку до ринкових відносин і демократії, об'єктивно потребує громадян, здатних бути активними учасниками суспільно-історичних і життєвотворчих процесів, суб'єктами творення світу і себе самих, брати відповідальність за свій політичний і соціальний вибір, за власне життя загалом. Ця теза видається самоочевидною. Інша річ – наскільки ми вже наблизилися до реалізації цього суспільного запиту і наскільки відповідають йому найрізноманітніші умови та чинники, що так чи інакше впливають нині на особистісний розвиток, наскільки вони сприяють чи, навпаки, перешкоджають становленню людини як суб'єкта власного життя.

Пошук відповідей на такі та подібні запитання актуалізує, у свою чергу, потребу в соціально-психологічних дослідженнях особистісної проблематики, заснованих на ситуаційному підході. Адже саме він дає змогу розглядати людину, її якості, життєві наміри і плани в єдності з умовами, в яких вона діє і розвивається.

Як відомо, ситуаційний підхід в останні десятиріччя набув значного поширення в американській та західноєвропейській психології [1–9 та ін.]. Зверталися до нього й радянські та пост-радянські, зокрема українські, дослідники [10–16 та ін.]. Проте він ще не увійшов органічно до поняттєво-категоріального ладу та дослідницької практики вітчизняної, як між іншим і російської, соціально-психологічної науки. Аби переконатись у цьому, досить заглянути в будь-який доступний українському читачеві підручник із соціальної психології.

На нашу думку, повільне засвоєння ситуаційного принципу соціально-психологічних досліджень, недостатнє усвідомлення та використання його потенційних можливостей пояснюються як певною інертністю вітчизняної соціально-психологічної думки, так і ганджами самого ситуаційного підходу в тих його версіях, які пропонують західні психологи. Не даремно ж російська дослідниця Н.В. Гришина якось зауважила, що “розвиток диференціальної психології ситуацій у напрямку опису та вимірювання різних параметрів ситуації може спіткати доля аналогічних робіт у галузі психології особистості, побудованих на описі та вимірюванні різних рис особистості. На підставі різних параметрів можна будувати різні таксономії ситуацій, уводити їх у певний теоретичний контекст, і жодну з них не зможемо заперечити. Але яка продуктивність такого підходу?” [13, с. 125].

Отже, у цій статті ми ставимо за *мету*, по-перше, привернути увагу до деяких “проблемних вузлів” психологічної теорії ситуації та можливих шляхів їх розв'язання; по-друге, проаналізувати в ситуаційному контексті проблеми формування та прояву в сучасній Україні суб'єктного потенціалу особистості.

## Поняття і масштаб ситуації

Мабуть, можна погодитися з Л.Ф. Бурлачуком і Н.Б. Михайловою, що, незважаючи на значні наукові здобутки вчених, які розвивають ситуаціоністську традицію в психології [1–9 та ін.], ці вчені лише закладають фундамент психологічної теорії ситуації. Побудова ж самої споруди залишається перспективним завданням [11, с. 6].

Досі не усталилося навіть саме поняття ситуації загалом і соціальної ситуації зокрема. Його визначення коливаються в доволі значному діапазоні. Здебільшого, визначаючи ситуацію, вчені, в тому числі й психологи, ставлять акцент на її зовнішньому характері. Таке визначення знаходимо, наприклад, у психологічному словнику за редакцією А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського, згідно з яким ситуація – це система зовнішніх щодо суб'єкта умов, які спонукають його до активності та опосередковують останню [17, с. 364]. При цьому під зовнішніми умовами маються на увазі, зрозуміло, не лише об'єктивні елементи ситуації (скажімо, фізичні), а й ті, що виникають унаслідок взаємодії суб'єкта із середовищем: міжособові стосунки, соціально-психологічний клімат, групові норми, цінності тощо. Проте такі уточнення принципово не змінюють головного – акценту на зовнішньому характері ситуації.

Не інакше як у вигляді сукупності зовнішніх умов постає ситуація і в численних працях авторів, котрі оперують цим терміном як суто описовим, не навантажуючи його якимось спеціальним, власне науковим змістом [18–20 та ін.]. Так само визначають ситуацію також тлумачні словники української мови [21, с. 1127].

Проте є й інше, якщо можна так висловитися, психологічніше розуміння ситуації. Його запропонував В.А. Роменець, коли в давньому, ще радянському виданні “Філософського словника” визначив її як “певну сукупність відношень людини до світу, в яких вона переживає необхідність діяти певним чином” [22, с. 629]. За Роменцем, “ситуація водночас залежить і не залежить від людини” [23, с. 42]. Об'єктивно незалежною стороною ситуації є світ, що існує сам по собі, ще не освоєний людиною, але який передчувається в суперечностях освоєного світу, а залежну сторону ситуації становить “сукупність людських пристрастей” [22, с. 629]. Така роздвоєність, як суттєва визначеність ситуації, складає її суть, а сама ситуація набуває характеру колізії та становить вихідний пункт дії. У цьому розумінні ситуацію правомірно тлумачити як компонент вчинку, що й робив Роменець.

Отже, маємо два полюси визначень ситуації – як сукупності зовнішніх щодо суб'єкта умов і як сукупності його відношень до світу, тобто до цих умов. Проведений нами аналіз літературних джерел засвідчує, що психологічна теорія ситуації розробляється сьогодні ніби в проміжку між цими двома полюсами. Хоча її розробники схиляються

завичай до першого полюсу визначень і продовжують ставити проблему не в аспекті ситуаційно зумовленої дії, а в площині “взаємодії” людини із ситуацією, однак конкретні дослідницькі програми дедалі більше наповнюють суб’єктивними (особистісними, суб’єктивними) компонентами ситуації, серед яких – концепти потреб суб’єкта, патерни його індивідуальних реакцій, когнітивно-емоційні репрезентації та суб’єктивні інтерпретації ситуацій, надіндивідуальні уявлення про ситуацію тощо.

Зміцненню цієї тенденції сприяють і результати досліджень. Так, було встановлено, що “наївне” людське знання насправді вибудовується не навколо таких дискретних одиниць, як “людина” і “ситуація”, а послуговується складнішими за своєю когнітивною природою узагальненнями на кшталт “людина-в-ситуації” чи “сценарії-для-поведінки-в-ситуаціях” [24, с. 39]. Це спонукало дослідників до переорієнтації на відповідні пізнавальні конструкти.

Таким чином, можна стверджувати, що розробки в даній галузі поступово дрейфують вочевидь у напрямку того визначення ситуації, яке дав свого часу В. А. Роменець. А звідси, в свою чергу, випливає, що українська соціальна психологія ще понад 20 літ тому могла вийти на світовий рівень із цілком конкурентоздатною оригінальною теорією ситуації, але своїм шансом не скористалася. Однак це вже дещо інша тема. Повернемося до окресленого спектру визначень ситуації.

Чи означає згаданий вище дрейф, що тепер узагалі слід відмовитися від розуміння ситуації як сукупності суто зовнішніх щодо суб’єкта умов? Гадаємо, ні. На нашу думку, соціальна психологія та суміжні з нею науки можуть успішно користуватися обома поняттєвими конструктами ситуації. Треба лише чіткіше розрізняти їх епістемологічні функції.

Перший конструкт (ситуація як сукупність зовнішніх умов) може добре прислужитися для впорядкування уявлень дослідника про зміст, взаємозв’язки та ієрархію чинників, що впливають на особистісне зростання людини, її розвиток як суб’єкта власного життя і соціальної творчості. Другий конструкт, що будується на постулаті єдності незалежної і залежної від суб’єкта сторін ситуації, є, за нашим переконанням, вельми корисним, більше того, необхідним насамперед тоді, коли розв’язуються завдання вивчення закономірностей та прогнозування динаміки психічних станів суб’єкта, його поведінки. Через те в своїх дослідженнях ми користуємося в міру потреби обома конструктами [25–27].

Намагаємося також ставити і вирішувати питання, які поки що залишаються поза увагою теорії ситуації або не знаходять у ній адекватного вирішення. Це, зокрема, *проблема масштабу соціальних ситуацій*.

Як зауважують ті ж Л. Ф. Бурлачук та Н. Б. Михайлова, нині в зарубіжній психології поняття “ситуація” використовується в широкому і вузькому розуміннях. У широкому розумінні це поняття тлумачиться як загальна ситуація життя людини, аналогічний зміст вкладається і в поняття “життєве становище”, а у вузькому розумінні ситуація пов’язується з конкретними подіями в житті людини або з експериментальними моделями ситуацій [11, с. 8]. Проте очевидно, що ні “вузьке”, ні “широке” розуміння не охоплюють усіх можливих різновидів соціальних ситуацій.

Протягом свого життя людина перебуває не лише в згаданих вище, а й у ситуаціях більшого масштабу, які вона переживає разом з іншими членами суспільства, накладає на свої власні і які часто-густо мають для неї ніяк не менше значення, ніж конкретні життєві події чи й особисте “життєве становище” загалом. Нам уже доводилося писати, що такі ситуації локалізуються у свідомості людей не менш чітко, ніж згадані, інтериоризуються ними і доволі виразно відтворюються у вербальній формі, іноді навіть термінологічно [26]. Про це свідчать, зокрема, фольклорні рефлексії, наприклад, такий віршик:

*Устань, Льоню, подивись, що за ситуація:*

*Ні горілки, ні вина – одна радіація.*

Тут з граничним локонізмом і водночас гротескною повнотою відбилася провальна ситуація горбачовської “перебудови” з характерним для неї несприйняттям широким загалом політики правлячої верхівки, яка намагалася проводити “революцію згори”, постчорнобильським синдромом чорного гумору та першими паростками гострої ностальгії за ситними й п’яними брежньовськими (“льониними”) часами.

Отже, наврод чи мають слухність автори, які стверджують, що ситуаційний принцип аналізу стосується лише “безпосередніх соціальних і фізичних стимулів оточуючого середовища, на які організм реагує і до яких адаптується”, а впливи більш широкого соціокультурного середовища виводять за межі ситуаційного аналізу [28, с. 115]. Таке обмеження виглядає щонайменше дивно, тим паче в епоху телебачення і глобальних комп’ютерних мереж.

На нашу думку, соціальні ситуації різного масштабу, в яких функціонує і розвивається особистість, у першому наближенні можна виокремлювати за двома параметрами: (1) соціально-просторовим і (2) особистісно-часовим (назви параметрів умовні). На рисунку зображено побудовану на підставі цих параметрів схему класифікації соціальних ситуацій за їх масштабом. Принципово погоджуючись із процитованим на початку статті критичним відгуком Н.В.Гришиної про вчених, які занадто захоплюються абстрактними класифікаціями ситуацій, наголосимо, однак, що будь-які їх класифікації корисні вже тим, що дають змогу побачити, які види ситуацій досліджуються, а які

рідко потрапляють у поле зору дослідників. У нашому випадку, як свідчить аналіз відповідної літератури, предметом спеціальних досліджень стає менше половини з можливих видів соціальних ситуацій (на рисунку вони позначені заштрихованими прямокутниками). Інші види ситуацій, – макросередовищного, а особливо глобального масштабу, – психологи, зокрема й соціальні, зазвичай спеціально не вивчають, хоча теоретично можна припустити, що драматизм і напруженість зображених на рисунку ситуацій мають зростати як знизу вгору, так і зліва направо. Адже чим більший масштаб ситуації, тим менше особистісних ресурсів має людина для її розв'язання.

		Соціально-просторовий параметр		
		мікросередовищний масштаб	макросередовищний масштаб	глобальний масштаб
Особистісно-часовий параметр	масштаб життя в цілому			
	масштаб відрізка (етапу) життя			
	епізодичний масштаб			

Рис. Схема класифікації соціальних ситуацій за їх масштабом

Тому далі ми приділимо головну увагу саме глобальним та макросередовищним параметрам тієї соціальної ситуації розвитку людини як особистості і суб'єкта, яка складається сьогодні в Україні. При цьому в міру можливості будемо посилалися на дані масових опитувань, що проводились останніми роками Інститутом соціальної та політичної психології АПН України за всеукраїнською репрезентативною вибіркою, кількісний склад якої становив, як правило, понад 2000 респондентів.

### **Глобальні, макро- та мікрорівневі ситуаційні чинники**

До чинників глобального походження ми б віднесли насамперед інформаційну [29] та сексуальну [30] революції. Не маючи змоги ґрунтовно аналізувати тут ці явища, зауважимо, що йдеться справді про *революції*, які зачіпають самі підвалини суспільного буття, і, як і будь-які революційні зміни, розв'язуючи одні суспільні суперечності, породжують інші. Так, інформаційна революція, створюючи умови для задоволення зростаючих інформаційних потреб людей, радикально розширюючи можливості доступу до найрізноманітніших знань, формує водночас (унаслідок гострої конкурентної боротьби на ринку мас-медіа) пасивного споживача-конформіста глобальної масової культури, якому ці знання, власне, й не потрібні, а сексуальна революція, головною рушійною силою якої поряд з бунтарською західною молоддю свого часу були жінки, вивільняючи їх від нерівності в суспільному й особистому житті, породила разом з тим величезну, нечувану секс- та порноіндустрію, головним об'єктом експлуатації у сфері якої є, знову ж таки, жінка, і спричинила демографічну кризу, що поставила під загрозу сам факт існування європейської цивілізації. А ще інформаційна та сексуальна революції (теж як і будь-які інші) неминуче супроводжуються насильством – над особистістю, суспільною мораллю, нормами людського співжиття. У цьому розумінні такі революції мало чим відрізняються від політичних, і, мабуть, не випадково провісником та каталізатором сексуальної революції став Г. Маркузе, котрий сформувався як мислитель у надрах найреволюційнішого політичного вчення – марксизму.

Необхідно також враховувати несинхронність перебігу інформаційної та сексуальної революцій у тих країнах, де їм було покладено початок, і на пострадянських теренах, зокрема, в Україні. За прогнозами фахівців у США та Японії інформаційна революція має в основному завершитись у нинішньому десятилітті, в Європі – до 2030 року [29]. Що ж стосується сексуальної революції, то вона, як вважають деякі автори, на Заході вже відшуміла [30], і він тепер “збирає каміння”: повертається розуміння традиційних цінностей шлюбу, усвідомлюється потреба певного контролю над сексуальною сферою, покликаною гарантувати реалізацію як індивіда, так і суспільства в цілому. А в нас обидві революції, по суті, тільки-но розпочалися. Тож зрозуміло, що не лише в найближчій, а й більш віддаленій перспективі Україна перебуватиме в їх епіцентрі, і вони мають розглядатись як константи, що зумовлюють об'єктивні закономірності, соціально-психологічні механізми та особливості соціалізації особистості, її розвитку.

Наслідком впливу інформаційної і сексуальної революцій стало – тут ми переходимо до макро- та мікрорівневих чинників – загальне послаблення традиційних інститутів соціалізації підростаючого покоління, передусім сім'ї, школи, дитячого співтовариства.

Традиційні способи трансляції культури безпосередньо від дорослого чи ровесника і через такі культурні знаряддя, як книги, іграшки, твори мистецтва, поступаються місцем телеекранній [31], а в останні роки й комп'ютерній соціалізації.

Особливо значних втрат як інститут соціалізації зазнала сім'я, основи якої були істотно підірвані ще в епоху становлення індустріального суспільства і щодалі більше розхитуються постіндустріальними чинниками. На відміну від суспільства патріархального в індустріальному і постіндустріальному суспільствах сім'я не здійснює замкнутого циклу опанування професії, підготовки дитини до життя і відтак не може здійснювати й завершеного циклу соціалізації особистості. Крім того, сучасна сім'я вже часто-густо не є не те що колективом, а в строгому розумінні й соціальною групою (мінімальний кількісний склад соціальної групи – не діада, а тріада) і майже ніколи не має у своїй структурі такого вагомого для патріархальної сім'ї елемента, як різновіковий дитячий колектив. Тим часом усі норми і традиції виховання дитини в сім'ї, які ми сьогодні безуспішно намагаємося відродити, завжди трималися на колективних засадах, на соціально-психологічних механізмах внутрішньогрупової взаємодії. І в цьому контексті зрозуміло, чому, наприклад, А.С. Макаренку у своїй теорії сімейного виховання виходив з того, що сім'я обов'язково має бути *великою* [32].

Не менших втрат, ніж сім'я, зазнав за умов інформаційної та сексуальної революцій і такий інститут соціалізації, як дитяче співтовариство. Відбувається інтенсивне руйнування традиційних форм дитячої та молодіжної субкультур, зокрема, їхнього фольклору [31]. Дитячі та молодіжні “тусовки”, які виникають натомість, стають усе більш асоціальними, дисгармонійними, дегуманізуються або й криміналізуються – у мові, ігрових сюжетах, формах спілкування, загальних настановах. З іншого боку, діти, як і дорослі, дедалі частіше фактично “випадають” з міжособистісних (горизонтальних) зв'язків, з відносин у системі “дитина – дитина”. Тим часом відомо, що вельми вагомим часткам соціального досвіду поза цими зв'язками взагалі передаватися не може, навіть у такій, здавалось би, найбільш “біологізованій” сфері, як статеворольова соціалізація [31].

На розглянуті ситуаційні чинники глобального масштабу специфічно накладаються породжені внутрішніми процесами, що відбуваються в суспільстві перехідного типу. Ці чинники мають переважно макрорівневу природу. Далеко не всі із них з погляду обговорюваної теми можна і слід оцінювати зі знаком мінус, однак ми хотіли б зосередити увагу передусім на тих, що проблематизують ситуацію розвитку особистості як суб'єкта соціальної творчості. Це, на нашу думку, перш за все морально-ціннісна дезінтегрованість сучасного українського суспільства, низький рівень економічних

свобод, значна корумпованість суспільного життя і нерозвиненість громадського сектору. Розглянемо перелічені чинники докладніше.

**Дезінтегрованість суспільства.** Її ілюстрацією може бути, скажімо, розподіл відповідей респондентів на запитання “Які здобутки українського народу, на Вашу думку, найбільше заслуговують сьогодні бути предметом його національної гордості?” (див. табл.). Як бачимо, і в регіональному, й у віковому розрізах спостерігаються досить істотні як для одного й того самого суспільства відмінності. Але найбільше вражає навіть не це, а надто малі частки респондентів, які вибирають найбільш значущі досягнення вітчизняної історії.

Наскільки малими є ці частки можна судити, порівнявши одержані дані з результатами аналогічного опитування, проведеного 2004 р. в Російській Федерації [33]. Найвищі ранги в цьому опитуванні посіли такі історичні досягнення, що трактувалися, зрозуміло, як досягнення російського народу: 1) перемога у Великій Вітчизняній війні; 2) післявоєнна відбудова країни; 3) досягнення вітчизняної космонавтики; 4) великі російські поети, письменники, композитори. При цьому рейтинг досягнень з найвищими рангами вимірюється на рівні *двох третин* населення, тоді як у нас лише на рівні 29–38 %. Таким чином, можна з прикрістю зафіксувати, що в Україні сьогодні немає загально визнаних історичних цінностей, які б консолідували націю і слугували взірцями для громадян як суб’єктів соціального творення. Особливо драматичною в цьому плані видається ситуація в центральних регіонах України, де найбільш рангові історичні досягнення (перемога у Великій Вітчизняній війні, проголошення державної незалежності та здобутки українських спортсменів) вибирають ледь більше 30 % опитаних. На Сході, Заході та Півдні показник вибору найбільш рангових досягнень становить відповідно 53,2 %, 49,8 % і 43,6 %.

Усе менше стають носіями ціннісних взірців і покоління батьків, дідухів та бабусь, котрі, як свідчать одержані дані, в прискореному темпі позбуваються “старих цінностей” (так, повоєнну відбудову народного господарства вважають досягненням лише близько 27 % респондентів віком 56 років і старше), але не сприймають натомість нових – бодай у тому обсязі, в якому сприймають їх 18–29-річні громадяни. Такий стан справ надзвичайно ускладнює проблему соціалізації дітей і молоді, адже соціалізація (за визначенням) передбачає активне засвоєння і відтворення соціального досвіду попередніх поколінь. Але що засвоювати і що відтворювати сьогодні молоді, та ще й активно? Чи не той досвід неприйняття власної держави, зневажання своєї нації та набутої соціальної безпорадності, яким обтяжені дорослі? То чи доцільно так наполягати нині на наступності та спадкоємності поколінь як принципи виховання, не роблячи жодних застережень?

Таблиця

Розподіл відповідей на запитання “Які здобутки українського народу, на Вашу думку, найбільше заслуговують сьогодні бути предметом його національної гордості?” (у %, станом на серпень 2006 року)

	По вибірці загалом	У регіональному розрізі				У віковому розрізі		
		Захід	Центр	Схід	Південь	18–29 років	30–55 років	56 років і старше
Перемога у Великій Вітчизняній війні	38,0	21,8	30,1	53,2	43,6	35,0	38,0	39,8
Творчість великих українських поетів, письменників, композиторів та виконавців	32,8	49,8	28,4	31,0	24,3	39,8	32,3	29,1
Досягнення українських спортсменів	28,9	35,8	30,1	25,4	24,9	41,5	28,8	21,9
Проголошення незалежності України у 1991 році	24,9	43,2	30,6	12,0	16,6	32,1	22,8	24,2
Історія українського козацтва, Запорозької Січі	23,9	40,7	22,9	19,0	14,4	34,1	23,3	18,6
Вершинні досягнення української народної творчості	20,8	33,3	19,5	19,5	9,9	27,6	21,6	16,1
Повоєнна відбудова народного господарства	20,5	10,7	15,9	32,0	18,2	11,4	19,9	26,8
Міжнародне визнання України в сучасному світі	19,7	30,5	20,0	14,9	15,5	21,5	21,1	16,1
Трудові досягнення робітників і селян Радянської України	17,5	11,1	12,0	29,3	11,6	8,5	17,4	21,7

Продовження таблиці

Боротьба українських правозахисників проти тоталітарного режиму	16,3	31,7	15,9	8,5	13,8	18,7	15,4	16,6
Помаранчева революція 2004 року	15,2	35,0	17,3	4,4	8,3	18,3	12,8	16,3
Діяльність видатних провідників українського національно-визвольного руху	10,2	27,6	9,6	2,9	5,0	13,8	9,5	9,9
Історія створення та боротьби УПА	8,1	25,5	6,5	1,5	3,3	9,8	6,7	9,4
Досягнення української космонавтики	7,4	12,8	6,5	6,3	5,0	10,2	6,9	6,6
Успіхи у створенні ринкової економіки	6,5	7,0	8,2	4,1	7,2	8,1	6,2	5,4
Сучасний промисловий потенціал України	6,1	6,2	5,8	7,6	3,3	5,3	7,1	5,1
Вітчизняна система освіти	5,9	7,0	8,9	3,2	3,9	8,1	5,5	4,6
Українська революція 1917–1920 років	5,4	9,9	3,4	6,3	2,2	4,5	4,5	7,4
Збройні сили України	4,6	5,3	5,5	3,9	3,3	7,3	4,3	3,6
Інше	3,0	1,6	2,7	2,9	5,5	4,1	1,9	4,1
Важко відповісти	11,4	7,0	9,4	14,9	13,8	14,2	11,9	8,9

**Примітка.** Сума перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обирати будь-яку кількість варіантів відповіді.

**Низький рівень економічних свобод.** Україна після помаранчевої революції по праву пишається свободами політичними, але вони поки що не мають, на жаль, надійного економічного підґрунтя. В одному з авторитетних зарубіжних рейтингів наша держава за підсумками 2006 р. посіла лише 125-те місце й потрапила в категорію “в основному несвобідних країн” [34]. З європейських держав нижче опинилася лише Білорусь (145-те місце). Інші наші сусіди розташувалися в рейтингу таким чином: Словаччина – 40-ве, Угорщина – 44-те, Польща – 80-те, Росія – 120-те місця. Зрозуміло, з огляду на таку оцінку рівня економічних свобод про масовий вияв підприємницької ініціативи в Україні говорити важко.

**Корумпованість суспільного життя.** Під час усеукраїнського опитування, що проводилось у вересні 2006 р., ми попросили громадян пригадати, яким категоріям працівників їм доводилося за останній рік давати хабарі. Відповіді розподілилися так (у %): лікарям – 35,9 %; учителям, викладачам – 16,4 %; працівникам ДАІ – 12,5 %; працівникам органів державної влади та управління – 8,9 %; працівникам міліції – 7,5 %; працівникам ЖКГ – 6,2 %; податківцям – 5,1 %; митникам – 3,7 %; пожежникам – 3,6 %; суддям – 2,5 %; іншим посадовим особам – 0,6 %; нікому хабарів не давав – 49,8 %. Отже, понад половину населення тільки протягом одного року комусь давало хабарі. Причому нескладно підрахувати, що ті, хто давав, робили це в середньому не менше як двічі. Впадає в око й тенденція втягування в процеси корупції молоді. Так, хабарі вчителям, викладачам самі молоді люди давали частіше (26,4 %), ніж їхні батьки (17,8 %). Коментарі, як кажуть, зайві.

**Нерозвиненість громадського сектору.** Нині в Україні існує близько двох тисяч усеукраїнських та міжнародних організацій, офіційно зареєстрованих Мін’юстом. Ще близько 22 тисяч місцевих громадських організацій та понад 8 тисяч осередків усеукраїнських і міжнародних організацій легалізовано місцевими органами юстиції. Однак, за даними наших опитувань, у діяльності такої величезної кількості громадських структур беруть участь не більше 4 % громадян. І на це є вагомі причини.

По-перше, багато громадських організацій створюються “під лідера” і фактично не виражають нічиїх інтересів або ще гірше – підпадають під категорію “астротурф”, що в перекладі з англійської означає “штучна трава” [35]. Такі квазігромадські об’єднання виводять на арену суспільного життя певні політичні та бізнесові кола, аби їхніми руками організувати заангажовані опитування, рейтинги, “протести”, озвучувати через них власні месиджі, наклепи на конкурентів або й влаштовувати за їхньою допомогою рейдерські атаки на

чужу власність. По-друге, не припиняються спроби формалізувати громадський рух, тримати його під контролем влади. Цю функцію виконують, зокрема, створені в останні роки при міністерствах і відомствах, облдержадміністраціях та органах місцевого самоврядування різного ґатунку громадські колегії та ради. Як наслідок, складається враження, що простір громадського життя нібито вщерть заповнений, але в ньому фактично немає місця справжній ініціативі знизу, більше того, її паростки нерідко глушаться грюканням владоможного кулака і бур'янами астротурфу.

Охарактеризовані параметри та чинники соціальної ситуації, що склалася сьогодні в Україні, безумовно, пригнічують процеси формування та прояву суб'єктного потенціалу особистості. На підтвердження цієї тези наведемо деякі дані, які розглянемо в наступному розділі статті.

### **Парадокси постгегелівської суб'єктності**

“Нинішній час дає людям значно більше можливостей, ніж, скажімо, 25 років тому, і молодь цим активно користується, – каже в недавньому інтерв'ю В. Алентова, виконавиця головної ролі легендарного фільму “Москва сльозам не вірить”. – Сьогодні люди більше трудяться, оскільки з'явилася реальна можливість заробляти, а це, природно, позначається на особистому житті. Звідси й загострення самотності” [36].

Безперечно, слова відомої актриси можна віднести на рахунок не тільки Москви, а й, приміром, Києва. Але чи зумовлені всі сучасні особистісні проблеми тільки тим, що тепер люди більше трудяться? І чи зводяться ці проблеми лише до того, про що веде мову Алентова?

До однієї з наших анкет було включено блок запитань, що стосувався життєвих досягнень респондентів. Перше з них подавалось у формулюванні: “Чи можете Ви сказати, що на даний момент досягли в житті всього, чого хотіли?”. Відповіді на нього розподілилися наступним чином (у %): цілком так – 3,2; скоріше так, ніж ні, – 15,7; важко відповісти – 12,2; скоріше ні, ніж так, – 40,5; зовсім ні – 28,5. Отже, близько 70% українських громадян більшою або меншою мірою невдоволені своїми життєвими досягненнями. Багато це чи мало? На жаль, у нас немає зіставних зарубіжних даних. Тому пошлемося на роман такого авторитетного белетриста, як П. Коельо, де говориться, що більшість людей у Західній Європі схильні твердити: “У мене повний порядок, я досягнув усього, чого хотів” [37, с. 47–48]. Як бачимо, в Україні діаметрально протилежна картина.

Але з погляду проблем, які обговорюються, значно більший інтерес становить те, чим пояснюють респонденти свої життєві невдачі. Ієрархія причин вибудувалася так (у %): завадили ситуація в суспільстві, брак відповідних можливостей – 39,6; несприятливо скла-

далися обставини – 31,5; не було справедливості – 29,8; не вистачало здібностей (сміливості, впевненості в собі тощо) – 24; ніхто не допомагав – 18,7; не щастило з особистим життям – 12,3; підвело здоров'я – 11,7; чинило перешкоди начальство (чиновники, влада) – 10; інші причини – 7; погано вчили в школі (у ВНЗ, технікумі тощо) – 5,6.

Тобто опитані пояснюють життєві невдачі значно частіше причинами екстернального, ніж інтернального плану, і далеко не в першу чергу суто особистісного гатунку. Звинувачувати самі себе схильні менше чверті респондентів. При цьому істотних відмінностей за соціально-демографічними ознаками, як правило, не спостерігається. Інакше кажучи, така конфігурація тлумачень життєвих проблем притаманна всьому суспільству, а не окремим категоріям його представників.

Можна припустити, звичайно, що тут “спрацьовує” одна з фундаментальних закономірностей каузальної атрибуції, згідно з якою людям узагалі властиво всі негаразди пояснювати зовнішніми чинниками, а особисті успіхи – результатами власних зусиль. Однак не поспішаймо з висновками.

На перший погляд, переважна більшість сучасних українців має чітко виражені суб'єктні настановлення. Так, 75,7 % опитаних, тобто понад три чверті, вважають, що не треба чекати, поки зверху для тебе хтось щось зробить, а слід самому про себе дбати. Про те ж саме свідчить начебто й високий ступінь згоди із судженням “Якщо кожен зміниться на своєму місці, то й усе навколо зміниться: коли почнемо із себе – збудуємо державу”. Із цим судженням погоджуються 64,5% респондентів. Однак майже стільки ж людей, а саме 62,8%, погоджується і з альтернативним судженням: “От коли нам даватимуть нормальні зарплати і пенсії, тоді змінимось і ми самі”. Причому з'ясувалося, що 40,9% респондентів згодні водночас із обома судженнями.

Ось він, очевидний парадокс посттоталітарної свідомості: люди ніби й готові бути суб'єктами соціальної творчості, але самі не можуть її зніціювати, механізми їхньої суб'єктності хтось має “запустити” – в даному разі у вигляді “нормальних зарплат і пенсій”. Проста думка, що нормальної оплати своєї праці можна домогтися власними зусиллями, виявляється для суспільного загалу чужою. І не треба думати, що цей парадокс притаманний лише поколінню пенсіонерів, які з об'єктивних причин уже нічого не можуть змінити у своєму матеріальному забезпеченні. Осіб, котрі усвідомлюють необхідність змінюватися самим і водночас обумовлюють такі зміни “нормальними зарплатами і пенсіями”, серед молоді віком до 30 років майже так само багато – 36 %. А ще ж є велика частка тих, хто не зміг визначитися зі ставленням до того чи того судження і має, так би мовити, напівамбівалентні настановлення (37,5%).

У чому ж причини подібних парадоксів і чому ці парадокси відтворюються в соціальному досвіді нових поколінь? Наші дослідження дають підстави стверджувати, що однією з причин є характер суб'єктивних інтерпретацій людьми їхніх життєвих ситуацій. Упродовж більш як восьми років ми систематично запитуємо громадян у моніторинговому режимі, хто найбільше впливає на ситуацію, в якій протікає життя їхнє власне, рідних і близьких. І розподіл відповідей практично не змінюється: на думку респондентів, найбільший вплив на ситуацію, в якій вони живуть, справляють Президент України, Прем'єр-міністр, Верховна Рада, політичні та економічні клани (16–32 % відповідей) і значно менше на неї впливають місцева влада, керівники підприємств, установ, ректори ВНЗ тощо (2–9 % відповідей). Це може бути опосередкованим індикатором суб'єктивного масштабу оцінюваної респондентами ситуації. У перцепції вона розростається зазвичай до загальнодержавних, загальнонаціональних розмірів. Упоратися із сприйнятою під таким кутом зору життєвою ситуацією самотужки, звичайно, неможливо, що й паралізує особисту ініціативу. А в підсумку все суспільство, хоч і має, здавалось би, чітко виражені суб'єктивні настановлення, потерпає, однак, від гострого дефіциту реальної суб'єктності.

Цей дефіцит простежується як на рівні українського етносу в цілому, котрий упродовж століть щедро поливав свою й чужу землю потом і кров'ю, але в психологічному сенсі не був суб'єктом власної історії, так і на рівні окремих громадян, що їм тоталітарна система відводила роль “гвинтиків”. Правда, після смерті Сталіна так радянських людей ніхто більше не називав. Навпаки, від часів хрущовської відлиги офіційною доктриною було формування гармонійно та всебічно розвинутої особистості. І не можна сказати, що ця доктрина, нехай і в специфічному ракурсі, зовсім не мала позитивних наслідків. З кожним новим поколінням яскравих, самобутніх особистостей у пізньототалітарну добу ставало все більше. Однак особистостями вони були здебільшого дома на кухні, а в громадсько-політичному сенсі залишалися тими ж “гвинтиками”, не стаючи авторами не те що історичного поступу, а часто-густо й свого власного життя. Тому сьогодні мову слід вести не просто про розвиток особистості, а про її розвиток як *активного суб'єкта*.

Увесь період від проголошення державної незалежності України власне й був для нашого суспільства періодом далеко не однозначного, суперечливого, часом болісного, але все ж таки сходження до суб'єктності. За цей час воно здолало шлях від об'єкта не ним ініційованих процесів розпаду радянської імперії до суб'єктивно відрефлексованої історичної творчості на майданах помаранчевої революції.

Таку відрефлексованість яскраво засвідчує, приміром, динаміка відповідей на запитання “Чи справляєте особисто Ви вплив на суспільні процеси, що відбуваються навколо Вас?”. Ще в жовтні 2004 р. тією чи іншою мірою ствердно на нього відповідали лише 8,5% громадян. Однак уже в грудні число ствердних відповідей загалом по Україні зросло більш як у 2,5 разу – до 22%, а серед учасників акції громадянської непокори, що відбувалася на Майдані Незалежності в Києві, – до 71%.

Проте помаранчева революція скоріше сформувала соціальне замовлення на суб’єктність, ніж реалізувала його. Треба дивитися на речі тверезо: це був лише момент пробудження суб’єктного потенціалу. Повставши проти вчиненого над ними свавілля, учасники революції прагнули лише передати владу новому, більш справедливому правителю, а не намагалися змінити свою позицію в системі відносин владарювання–підпорядкування. Тобто відбулося не привласнення суб’єктності, а її делегування – за звичною схемою, виробленою в контексті політичної культури підданицького типу. Цим пояснюються і нереалістичні, завищені очікування щодо нової влади, і нездатність суспільства до організації систематичного контролю за її діями та впливу на її рішення. Отже, архіскладні завдання розвитку ініціативи, самодіяльності, суб’єктної активності громадян, які не можуть розв’язуватися “кавалерійським наскоком”, вирішення яких слід починати зі шкільної лави, не тільки залишаються на порядку денному, а й набувають дедалі більшої актуальності. І в їх розв’язанні немало роль, на нашу думку, покликані відіграти соціально-психологічні технології коригування суб’єктивного масштабу сприйманої людьми соціальної ситуації, зменшення його до розмірів, посильних для розкриття особистістю власної суб’єктності.

### **Замість висновків**

Перспективність ситуаційного принципу тлумачення й вивчення проблем особистісного зростання, формування та прояву суб’єктних якостей особистості, з нашого погляду, не викликає сумнівів. Інша річ, що таке тлумачення й вивчення змушує констатувати загальну несприятливість тієї соціальної ситуації, яка складається в сьогоденній Україні, для оптимального вирішення цих проблем.

Однак не будьмо песимістами. Не варто забувати, що в людській історії взагалі навряд чи можна знайти період, коли б суспільство не продукувало умов, протилежних ним же сформульованим цілям виховання. Відтак завдання психологічної та педагогічної наук, гадаємо, полягає не в тому, щоб дивитися на ситуацію в суспільстві крізь рожеві окуляри, чи, навпаки, її гудити, а в ґрунтовному неупередженому аналізі суспільних умов з погляду їх відповідності

історично детермінованим цілям особистісного зростання, неминушим загальнолюдським та національним цінностям і, виходячи з цього, у розробленні адекватних стратегій корекційного впливу на особистість, її виховання.

Так, зрозуміло, що школа за сучасних умов має не вдаватися до безперспективної конкуренції з іншими, треба визнати, потужнішими інститутами соціалізації дітей і молоді – засобами масової інформації, мережею Інтернет тощо, а спробувати взяти цей процес під свій контроль, підпорядкувавши увесь навчально-виховний процес завданням опосередкованого управління інформаційною поведінкою учнів і студентів, споживанням продукції мас-медіа. При цьому школі потрібно не лише самій вистояти як інститутів соціалізації, а й допомогти це зробити тим її інститутам, підмурки яких до межі розхитані штормами ХХ століття. Годі перекладати педагогічну ношу на сім'ю, треба поміняти кут зору: перенести акценти з виховання учнів у сім'ї на здійснення соціально-педагогічного патронату над нею, а також на підготовку молоді до взяття шлюбу, сімейного життя, актуалізацію її репродуктивних настанов, пам'ятаючи, що історія залишила людству для порятунку сім'ї, можливо, не так уже й багато часу. Повинна школа допомогти вистояти й такому інститутів соціалізації особистості, як дитячий колектив, оскільки має унікальні можливості для стимулювання просоціальних форм взаємодії учнів, які не можна втрачати, однобічно розуміючи особистісну орієнтацію навчання.

Одне слово, перспективи вирішення порушених проблем існують. Треба лише їх грамотно використовувати.

### *Л і т е р а т у р а*

1. *Росс Л., Нисбетт П.* Человек и ситуация: Уроки соц. психологии. – М.: Аспект-пресс, 2000. – 429 с.
2. *Ball D.W.* The definition of the situation // *J. of Theory in Social Behavior.* – 1972. – №2. – Р. 61–82.
3. *Bowers K.S.* Situationism in psychology // *Psychological Review.* – 1973. – V. 80. – Р. 307–336.
4. *Dörner D.* Logik des Mißlingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen. – Rowohlt, 1989.
5. *Fisssen H.J.* Selbstinterpretation und Selbstregulation des Individuums. – Göttingen, 1985.
6. *Herrmann T., Grabowski J.* Sprechen. – Heidelberg, 1994.
7. *Magnusson D.* A psychology of situations // *Toward a psychology of situations: An interactional perspective.* – Erlbaum, 1981. – Р. 9–32.
8. *Thomae H.* Das Individuum und seine Welt. – Göttingen, 1996.
9. *Schott E.* Psychologie der Situation. – Heidelberg, 1991.
10. *Анцыферова Л.А.* Психология повседневности: Жизненный мир личности и “техники” ее бытия // *Психол. журн.* – 1993. – №2. – С. 3–16.
11. *Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б.* К психологической теории ситуации // *Психол. журнал.* – 2002. – Т. 23. – №1. – С. 5–17.

12. *Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю.* Психология жизненных ситуаций. – М.: Российское педаг. агентство, 1998.
13. *Гришина Н.В.* Психология социальных ситуаций // *Вопр. психол.* – 1997. – № 1. – С. 121–132.
14. *Дружинин В.Н.* Ситуационный подход к психологической диагностике способностей // *Психол. журн.* – 1991. – №2. – С. 94–104.
15. *Уварова В.И.* Проблемы классификации ситуаций социалистического образа жизни // *Психология личности и образ жизни.* – М., 1987. – С. 97–99.
16. *Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д. и др.* Слово в действии: Интент-анализ политического дискурса. – СПб.: Алетейя, 2000.
17. *Психология: Словарь* / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 494 с.
18. *Гориков М.К.* Социальная ситуация в России в фокусе общественного мнения // *Социс.* – 2006. – №12. – С. 3–8.
19. *Кузьмишина Т.Л.* Поведение дошкольников в ситуациях детско-родительского конфликта // *Вопр. психол.* – 2007. – №1. – С. 38–45.
20. *Ясавеев И.В.* СМИ и ситуация с ВИЧ/СПИДом в России // *Социс.* – 2006. – №12. – С. 89–94.
21. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВПФ “Перун”, 2001.
22. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1986.
23. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998.
24. *Cantor N., Mishel W., Schwartz J.* Social knowledge: Structure, content, use and abuse // *Hastorf A., Isen A. (eds.). Cognitive social psychology.* – Holland, 1982. – P. 27–42.
25. *Слюсаревський М.М.* Особливості ситуації в суспільстві як сукупність умов соціалізації дітей і молоді // *Зб. наук. праць. Педагогічні науки / МОН України, Херсон. держ. ун-т.* – Херсон: Вид-во ХДУ, 2003. – Вип. 35 “Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства”. – С. 75–82.
26. *Слюсаревський М.М.* Індивідуальне і надіндивідуальне у психічних станах соціуму // *Психол. перспективи.* – 2003. – Вип. 4. – С. 153–160.
27. *Слюсаревський М.М.* Соціальна напруженість: теоретична модель необхідних і достатніх показників // *Наук. студії із соціальної та політ. психології: Зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології.* – К.: ТОВ «Вид-во “Сталь”», 2002. – Вип. 5 (8). – С. 3–24.
28. *Психология социальных ситуаций* / Сост. и общ. ред. Н.В.Гришиной. – СПб.: Питер, 2001.
29. *Еляков А.Д.* Современная информационная революция // *Социс.* – 2003. – № 10. – С. 29–38.
30. *Орлова Т.* Сексуальная революция: причины и последствия // *Зеркало недели.* – 2003. – 15 нояб.
31. *Абраменкова В.В.* Половая дифференциация и сексуализация детства: Горький вкус запретного плода // *Вопр. психол.* – 2003. – № 5. – С. 103–120.
32. *Макаренко А.С.* О “Книге для родителей” // *Макаренко А.С. Собр. соч.: В 4-х т.* – М.: Изд-во “Правда”, 1987. – Т. 4. – С. 355–374.

33. *Платковський В.В.* Россия и Германия в наше время // Социс. – 2005. – №5. – С. 49–60.
34. *Кондратюк О.* Економічне “падіння”: Україну віднесли до категорії “в основному несвобідних країн” // День. – 2007. – 18 січ.
35. *Долженко Г.* Штучна трава // Урядовий кур’єр. – 2006. – 20 жовт.
36. *Алентова В.* Моя Катерина поступила мудро!: О Москве, слезах и мужских комплексах // Аргументы и факты. – 2007. – №8. – С. 35.
37. *Коэльо П.* Заір / Пер. з порт. – К.: Софія, 2005.

© Слюсаревський М.М.

*В. О. Татенко, м. Київ*

## ОСОБИСТІСТНЕ ЗРОСТАННЯ І ГУМАНІЗАЦІЯ СТОСУНКІВ МІЖ ПОКОЛІННЯМИ У СВІТЛІ СУБ’ЄКТНО-ВЧИНКОВОГО ПІДХОДУ

У статті викладено результати застосування суб’єктно-вчинкової парадигми до аналізу проблеми залежності особистісного зростання від характеру стосунків, що складаються між поколіннями. Показано можливість дослідження цієї проблеми на основі ідеї про суб’єкт-суб’єктну взаємодію та спільний вчинок дитини і дорослого.

*Ключові слова:* особистісне зростання, гуманізація стосунків між поколіннями, мотивація передання соціального досвіду, суб’єкт-суб’єктна взаємодія, спільний вчинок дитини і дорослого, суб’єктно-вчинкова парадигма у психології.

В статье изложены результаты применения субъектно-поступковой парадигмы к анализу проблемы зависимости личностного роста от характера отношений, складывающихся между поколениями. Показана возможность ее исследования на основе идеи о субъект-субъектном взаимодействии и совместном поступке ребенка и взрослого.

*Ключевые слова:* личностный рост, гуманизация отношений между поколениями, мотивация передачи социального опыта, субъект-субъектное взаимодействие, совместный поступок ребенка и взрослого, субъектно-поступковая парадигма в психологии.

The article proposes the results of the subject-actional paradigm application for the analysis concerning the problem of personal development dependence on the character of relations which arise between generations. The possibility of this problem investigation basing on the idea of the subject-actional interaction and a joint action of a child and an adult is shown.

*Key words:* personal development, humanization of relations between generations, motivation of the social experience transfer, subject-subjective interaction, joint action of a child and an adult, subject-actional paradigm in psychology.

Якщо спробувати встановити факт внутрішнього зв'язку між “особистісним зростанням” і “гуманізацією стосунків між поколіннями”, то можна дійти цілком очевидного й очікуваного загального висновку: такий зв'язок дійсно існує. Адже, по-перше, особистісне як соціально зумовлене в людині не може формуватися поза світом стосунків. По-друге, цей процес має відбуватися краще – це дало б змогу досягти ліпших результатів за умови, що ці стосунки будуть гуманними. Натомість виникає питання про те, яку проблематику можна було б запропонувати для наукової дискусії, щоб її результат дав змогу вийти за межі вищесформульованого цілком очевидного й очікуваного висновку?

Можна, звичайно, черговий раз набратися сміливості (чи ще чогось) і спробувати спростувати чи хоча б піддати сумніву означений факт. Мовляв, особистісне зростання може відбуватися відносно незалежно, а іноді і всупереч стосункам, які складаються між поколіннями. І така, нехай відносна, незалежність справді потрібна. Інакше ми вимушені будемо визнати існування фатальної детермінації процесу розвитку особистості умовами, у яких вона перебуває.

Цілком доречно зачепитися за слово “зв'язок” і намагатися встановити його характер. При цьому реально говорити про причинно-наслідковий взаємозв'язок між особистісним зростанням і міжпоколінними стосунками: чим кращі стосунки, тим стрімкішим і якіснішим буде процес зростання особистості і, навпаки, – чим більш розвинені особистості вступають у взаємодію, тим гуманнішими мають бути їхні стосунки. Можна також уточнити, що особистісне зростання залежить не просто від рівня гуманності міжпоколінних стосунків, але й від того, чи відбувається розвиток останніх і чи є процес такого розвитку оптимальним.

Можна вдатися до психосемантичного аналізу і намагатися уточнити сутність понять “особистість”, “зростання”, “гуманність”, “стосунки”, “покоління”, а також понятійні конструкти, які вони утворюють, а саме: “особистісне зростання”, “гуманізація стосунків між поколіннями” тощо. І тут буде важко заперечити, що кожне з наведених понять у сучасній психології має принаймні більше одного тлумачення, і добре, якщо вони не виключають одне одного.

Так, поняття “особистість” буде набувати різного значення залежно від того, чи будемо ми його протиставляти поняттям “людина”, “індивід”, “індивідуальність”, “суб'єкт”, чи ні.

Поняття “зростання” вимагатиме уточнення, оскільки може асоціюватися з поняттям “дозрівання”, і має бути співвіднесеним з такими поняттями, як “становлення”, “розвиток”, “формування”, “соціалізація” тощо.

Поняття “гуманізація” сьогодні теж викликає дискусії: дехто загалом звинувачує гуманістичну психологію в тому, що вона ніби, з

одного боку, підпорядковує соціальне – індивідуальному, типове – самотньому, раціональне – ірраціональному, а з іншого – зводить психічне до духовного, культурного, смислового тощо.

Чимало суперечок точилося і точиться довкола поняття “стосунки”. Так, зокрема, це слово не може вживатися в однині, на відміну від російського його перекладу (мое отношение – мои отношения), тому в окремих випадках слід звертатися до слова “ставлення”, яке, у свою чергу, не знає множини.

Потребує пояснення також контекст поняття “покоління”. Одна справа, якщо йдеться про гуманізацію стосунків дорослого і дитини, інша – якщо йдеться про покоління, виховане на ідеалах комунізму, і те, яке їх не визнає.

Діалектичний підхід, у свою чергу, вимагатиме пошуку для кожного із зазначених понять такого, що протистоїть йому як сутнісно протилежне (наприклад, особистісному зростанню – тотожність самому собі), говорити про заперечення досягнутого новим рівнем буттєвості, розуміти розвиток особистості як результат боротьби протилежностей біологічного і соціального, індивідуального і суспільного, свідомого і несвідомого, “самості” і “персони”, Я і “мого” тощо. Знову ж таки, чи передбачає гуманізація стосунків між поколіннями момент боротьби протилежностей і за яких умов кількісні зміни у їх стосунках призведуть до появи нової якості і що це буде за якість, що у цій боротьбі повинно відмерти, а що залишитися і набувати подальшого розвитку?

Що вже й казати про нерідко кардинально протилежні погляди на усі ці понятійні конструкти представників поведінкового, психоаналітичного, феноменологічного, екзистенційного, пост-структуралістського та інших напрямів сучасної психології.

Отже, можна зробити висновок, що попередня констатація очевидності прямої взаємозалежності між особистісним зростанням і гуманізацією стосунків для сучасної психологічної науки не є такою вже очевидною. Саме у цьому ми бачимо *проблему*, яка є актуальною і потребує свого вирішення.

Проведене нами у цьому напрямі теоретико-методологічне дослідження дало змогу зробити припущення, що вихід із розглянутої проблемної ситуації слід шукати насамперед у сфері парадигмальних побудов психологічної науки. Відтак свою *мету* ми бачили в тому, щоб на основі аналізу найбільш відомих психологічних парадигм визначити таку, яка б дала змогу певною мірою зняти означені суперечності.

Психологія як система уявлень про душу чи як наука про психічне включає в себе різного роду парадигми, аналіз яких дозволяє зрозуміти суперечливу логіку її історичного поступу, визначитись у теперішніх пріоритетах і уявити перспективи подальшого розвитку.

Це завдання не з легких, адже цілком імовірно, що поряд із базовими парадигмами можуть існувати їх варіації, модифікації, різні їх інтерпретації, що претендують на роль самостійних парадигмальних моделей. Утім, логічно припустити, що основних, справжніх парадигм у нашій науці існує таких і стільки, яких і скільки фундаментальних суперечностей виявила психологія як суб'єкт пізнання у своєму об'єкті.

Нагадаємо лише основні з них. Це насамперед добре відомі з історії психології суперечності душевного і тілесного, духовного і плотського, психічного і фізичного, психічного і хімічного, психічного і біологічного, психічного і фізіологічного, психічного і соціального тощо. На шляху дослідження цих суперечностей психологія розробляла відповідні парадигми, які, змінюючи одна одну, крок за кроком розкривали специфіку психічного як відносно самостійного, реально існуючого суцього, що перебуває у природному, онтичному зв'язку з іншими формами і способами буття. Відомою ілюстрацією тут можуть слугувати парадигми, що розроблялися у контексті вирішення проблеми джерел та рушійних сил розвитку психічного: парадигми самодетермінації і зовнішньої детермінації психіки, а також проміжний варіант, що констатує її залежність від біологічного і соціального, індивідуального і суспільного, поцейбічного і потойбічного тощо.

Уже на стадії формування психології як самостійної науки порушувалося питання про те, що вона повинна вивчати як основне – типові прояви психічного чи індивідуально-неповторне, унікальне у психічному житті людини.

Під впливом феноменологічної та екзистенційної парадигм у сучасній психології спостерігається певне розшарування: одні дослідники вважають, що психологія – це наука про психічні функції, структури, механізми закономірності психічного життя, інші схиляються до аналізу змісту і характеру значущих переживань як усвідомлюваних, так і не усвідомлюваних людиною. У кожному з цих напрямів напрацьовуються свої специфічні парадигмальні конструкти, що фактично не конкурують між собою як “дві великі різниці”.

Перелік суперечностей психічного, способів його дослідження та інтерпретації можна продовжувати і далі. Тому, аби не потрапити в пастку “дурної нескінченності”, варто вчасно зупинитися і спробувати виокремити з числа існуючих суперечностей ті, що спричинюють “виробництво” найбільш фундаментальних парадигм. Так, цілком слушно вважати такою суперечністю, пов'язану з відображувальною функцією психіки, зокрема, з об'єктивністю, адекватністю, випереджальністю, з якістю і надійністю роботи цього “живого дзеркала”. Але навіть людині віддзеркалювати зовнішній і внутрішній світи і саму себе як таку? Відповіді тут може бути принаймні три:

а) щоб вгамовувати свою допитливість; б) щоб регулювати свої відносини, стосунки і взаємини зі світом; в) щоб творити нові змісти і форми людського буття. Відразу можна зауважити, що пункти “а)” і “б)” хоч і відповідають критерію необхідності, але тільки від їх поєднання з пунктом “в)” утворюється певна цілісна онтологічна модель сутнісних ознак людської психіки. Проте чи можна її вважати завершеною? Зрозуміло, що розмова про завершеність будь-якої моделі психічного навряд чи взагалі може вважатися коректною. Тому, напевно, краще вести мову про різні моделі, які доповнюють одна одну.

У нашому випадку якраз і виникає потреба такого сутнісного довизначення, викликана зовні наївним, але насправді цілком виправданим питанням з приводу Того, Хто (або Що) реалізує вищезазначені функції. При цьому не видається компромісним твердження, що відображенням, регуляцією і творенням займається саме психіка, нехай у найширшому розумінні цього слова. Отже, маємо проблему і, напевно, приховану за нею фундаментальну суперечність, дослідження якої потребує розробки своєї власної парадигми.

Результати проведених нами у цьому напрямі теоретичних досліджень дають підстави говорити про можливість створення такої нової парадигми шляхом синтезу суб'єктного і вчинкового підходів, що утвердилися і поширилися в сучасній вітчизняній психології. Коротко охарактеризуємо кожний з них і спробуємо обґрунтувати можливість їх конструктивного поєднання в новій теоретико-методологічній парадигмі.

**Суб'єктний підхід.** На відміну від інших, цей підхід загострює науковий інтерес до людського життя як зсередини детермінованого процесу, як авторського здійснення людиною сутнісного проекту свого індивідуального буття. Онтологічний імператив “бути суб'єктом” є загальнолюдським вираженням суверенності дійсної людини, вільної і водночас персонально відповідальної перед собою й іншими за результати своїх діянь, із самого початку “винної” за все, що з нею відбувається і від неї залежить (Ж.-П. Сартр), яка не може розраховувати на “алібі-у-бутті” (М. Бахтін). Саме через категорію суб'єкта встановлюється сутнісний зв'язок між категоріями “індивід”, “особистість”, “індивідуальність”, “універсальність”, Я і “моє” та ін. Завдяки суб'єктній інтерпретації цих феноменів стає більш зрозумілою внутрішня логіка їх становлення і розвитку.

З позицій суб'єктного підходу біологічні і соціальні “фактори” розглядаються не як причини або детермінанти, а саме як фактори чи умови, що сприяють або ж перешкоджають активності самозбереження і самозмінювання, самовдосконалення і саморозвитку. При цьому будь-яку психічну, душевно-духовну активність лише умовно можна розглядати окремо від того, хто її здійснює. Усяка

діяльність передбачає свого “субстанціонального діяча” (М. Лоський) – носія й автора, який сам ініціює, проектує і сам реалізує свої життєві проекти. І саме тому він є відповідальним перед собою й іншими за результати своїх діянь.

Суб’єктний підхід у сучасній психології (К. О. Абульханова, А. В. Брушлинський, С. Л. Рубінштейн та ін.) передбачає розуміння людини як цілісної самодіяльної істоти, інтегрованої на рівні свідомості і діяльності, свідомого і несвідомого, форми і змісту психічного життя, суперечливої єдності тіла, душі і духу, індивідуального і суспільного, біологічного і соціального в динаміці їхнього взаємозв’язку. Саме суб’єктна парадигма дає життя продуктивним психологічним дослідженням, результати яких відкривають нові горизонти для розвитку гуманістично налаштованої психологічної науки і практики.

*Вчинковий вимір у психології.* Проблема вчинку лише останнім часом стала привертати спеціальну увагу психологів-дослідників, хоча в історії траплялися непоодинокі спроби визначення цього поняття і з’ясування його сутнісної ваги для наук про людину.

Одну з перших спроб розгорнутого філософсько-психологічного дослідження феномена вчинку і пояснювальних можливостей цього поняття здійснив М. М. Бахтін. Йому належать твердження про вчинкову природу думки, про “мислення, яке вчиняє”, про “вчинок-пізнання” і “життя як учинок”, про те, що саме у вчинку і через учинок людська душа набуває природної цілісності. Звертаючись до ідеї вчинку, М. М. Бахтін наголошує на двох принципових моментах. По-перше, учинок “синтезує” різні змісти і форми людської активності. По-друге, учинок не тільки “синтезує”, але й надає людській активності конкретного індивідуалізованого характеру, а отже, справжньої буттєвості.

Свою філософсько-психологічну теорію вчинку В. А. Роменець логічно й історично пов’язує з “філософією вчинку” М. М. Бахтіна, віднаходячи та окреслюючи в ній поряд із філософськими суто психологічні аспекти.

В. А. Роменець розглядає вчинок як “логічний осередок психічного”, як вищу форму душевно-духовної активності, наповнену для людини конкретним життєвим смислом. Вчинок – це не будь-яке, а обов’язково високоморальне, відповідальне, вільне (“спонтанійне”), творче діяння. Це спосіб автентичного буття. У його повноцінному вираженні вчинок, за В. А. Роменцем, завжди є водночас і акцією духовного розвитку індивіда, й творенням моральних цінностей. Учинок є істинною, справжньою творчістю нових форм і якостей психічного. Тому розкрити механізм учинку – це те саме, що розкрити творчий механізм психічного розвитку. Сутнісною підставою для того, щоб вважати вчинок “логічним осередком системи психології”, є те,

що як “психологічний феномен він являє собою осереддя психічного перетворення, поступу”.

Учинок, на відміну від інших проявів активності (дія, діяльність), репрезентує людину цілісно, “монадно”, як мікрокосм, і тому цілком може бути віднесений до списку метаісторичних “феноменів вічності” (М. О. Бердяєв). Учинкове закладене в людині на рівні архетипного, фрактального. Людина природно приречена вчиняти, щоб бути людиною. В цьому її онтичний хрест і онтична перспектива.

Учинок – вікно у сутнісний світ. Джерело вчинковості – суперечність між буттям і небуттям, добром і злом, прекрасним і потворним, істинним і неістинним, між сутністю й існуванням.

Під тиском обставин, за рахунок власної фізичної та психічної сили, керуючись прагматичними міркуваннями тощо, людина може досить продуктивно і креативно працювати. Але вона принципово не спроможна вчиняти під тиском зовнішніх стимулів. Хіба що у разі необхідності протидії (все-таки з власної волі) умовам і обставинам, які її не влаштовують.

Учинкове як сутнісне, сакральне не можна презентувати, оприлюднювати, озвучувати від свого імені. Вчинок не можна привласнити і мати як “мій проект” чи “мій здобуток”. Як “означений” мною, він умирає – і насамперед для мене. Вчиняти для людини означає бути, а не мати, і тому вчинок, у принципі, не підлягає плануванню і не може здійснюватися “заради” чогось. Лише в ім’я чогось високого.

Оскільки вчинок, як правило, – це дія усупереч обставинам, традиціям, звичкам тощо, широкий загал може оцінювати її як щось неприйнятне, злочинне і навіть патологічне. І лише через певний час суспільна думка може змінити свій знак на протилежний. Тому доля вчинку залежить від багатьох факторів: від того, наскільки він дійсно відповідає вимогам і викликам часу, наскільки конкретне суспільство чи певна соціальна група готові його визнати саме як учинок, а також від оцінки, яку цій своїй дії дає сама людина. Якщо далі конкретизувати означену проблему, то, напевно, мова має йти про референтну групу (реальну чи ідеальну), на яку може орієнтуватися автор учинку, щоб утвердитися в об’єктивній значущості своєї суб’єктивної вчинкової позиції.

**Суб’єктно-вчинкова парадигма.** Начебто зрозуміло, що вчинок не здійснюється сам по собі, хоча і це твердження не є загальноприйнятним. Мовляв, індивід лише виконавець якоїсь надіндивідуальної волі, або що через “конкретне я” трансцендентальний суб’єкт реалізує свої загальнолюдські домагання тощо. Якщо ж відстоювати позицію, згідно з якою учиняє все-таки конкретний суб’єкт, необхідно буде з’ясувати, наскільки у цей вчинок

вкладено його власні сутнісні сили і чи не є це наслідком збігу обставин, результатом навіювання чи впливу якоїсь потойбічної сили. Натомість постає дещо своєрідне і, можливо, для когось навіть дивне питання щодо розрізнення понять “учинок” і “суб’єкт учинку”. Але якщо цього не зробити, виникає досить принципова проблема авторства: з кого питати, кому дякувати, кого вітати і прославляти за вчинене? Крім того, постає і друга, не менш серйозна проблема участі самої людини в її розвитку як душевно-духовної істоти, здатної вчиняти.

Суб’єктна інстанція несе в собі сутнісний код, індивідуальний проект людського буття, інтенцію і потенцію становлення людини людиною. Іншими словами, – це своєрідне архетипне утворення, що містить у собі заряджену життєвою енергією інформацію про те, що повинна хотіти і могли ця конкретна людська істота, щоб жити автентично, відповідно до своєї людської соціальної природи і набувати розвитку у своїх власне людських.

Однак бути суб’єктом – це не тільки хотіти і могли, але самопричинно відповідально діяти у напрямку реалізації своїх інтенцій і актуалізації своїх потенцій. Лише у процесі творчої самодіяльності людина як суб’єкт свого життя, зокрема психічного, душевно-духовного, формується, розвивається і виявляється (С. Л. Рубінштейн). Така творча самодіяльність може мати різний зміст, характер, різну спрямованість, а отже – різне значення для розвитку власне людського стрижня в людині. Ось чому М. М. Бахтін і В. А. Роменець звернулися до категорії вчинку як індивідуалізованої і водночас соціально зорієнтованої, насиченої глибоким етичним та естетичним змістом творчої діяльності людини.

Внутрішній зв’язок суб’єктності і вчинковості виявляється в тому, що людина-суб’єкт в іпостасях особистості, індивідуальності, “яйності” виступає енергетичним джерелом, носієм, автором і регулятором вчинкової активності, рушійною силою її розвитку. Людина як суб’єкт несе особисту відповідальність за вчинене. Тут має місце така сама залежність, як між автором твору, процесом і продуктом його творіння, за яке він несе відповідальність навіть після того, як зробив свою справу. Так, Ж.-П. Сартр вимагав визнання абсолютної відповідальності людини за кожний її життєвий крок. У М. М. Бахтіна це прозвучало тезою про “не-алібі” людини у бутті.

Отже, якщо поняття “суб’єктність” несе в собі, з одного боку, наукове знання про сутнісний онтопсихологічний проект автентичного людського буття, а з іншого – фіксує такі сутнісні ознаки людської активності, як автономність, самодостатність, цілісність і гармонійність, зорієнтовує на пошук внутрішніх джерел та рушійних сил розвитку людської істоти, підкреслює її авторське право, спроможність починати причинний ряд із самої себе, а відтак – нести

персональну відповідальність за вдіяне і скоєне, то поняття “вчинковість” позначає індивідуально-неповторний, ціннісно-смісловий, культурно-особистісний вектори суб’єктної активності людини в їх сутнісному вимірі. Учинкове довизначення людини як суб’єкта життєдіяльності, суб’єкта індивідуального психічного життя надає йому необхідної і достатньої сутнісної конкретизації, оскільки наповнює індивідуальне природним для людини соціокультурним змістом і смыслом.

Спробуємо тепер з позицій суб’єктно-вчинкового підходу проаналізувати проблему залежності особистісного зростання від гуманізації стосунків між поколіннями. Щоб здійснити такий аналіз, потрібні уявлення про функціональну структуру суб’єктно-вчинкової активності людини, що розвивається, слід визначитися з поняттями “особистісне зростання” і “гуманізація стосунків”, а також врахувати те, що йдеться про стосунки між поколіннями.

Аби не породжувати тут дискусій щодо функціональної структури суб’єктно-вчинкової активності людини, звернемося до запропонованої В. А. Роменцем архітекtonіки вчинку (ситуація, мотивація, дія, післядія), але при цьому зробимо акцент на мірі суб’єктності як сутнісному критерію здійснення людиною її вчинків. Вища міра суб’єктності означає: усвідомленість і розумілість на рівні очевидності, осмисленість на рівні сутнісно значущого, переживання на рівні екстатичності, креативність на рівні індивідуально-неповторного, домагання на рівні авторства тощо.

“Особистісне зростання” будемо розуміти як процес наповнення індивідуального соціальним змістом, його привласнення і перетворення на форми соціально значущої суб’єктно-вчинкової активності.

Під “гуманізацією стосунків” будемо розуміти процес їх формування чи перетворення, що в ідеалі передбачає ставлення людини до себе і до інших як до мети (і суб’єкта), а не як до засобу (і об’єкта) задоволення якихось квазілюдських цілей. Гуманізовані стосунки можемо визначити формулою: за взаємною згодою брати в інших по максимуму і віддавати іншим по максимуму.

Отже, спробуємо змалювати щось на зразок уможливної гіпотетичної суб’єктно-вчинкової моделі особистісного зростання в умовах гуманізації стосунків між поколіннями.

**Ситуація.** Керуючись визначенням, яке дає В. А. Роменець, ситуацію можна уявити як певним чином структуроване у просторі і часі поле значущого, цінного, суттєвого для людини. Основною психологічною ознакою ситуації є те, наскільки вона задовольняє людину, дає їй відчуття автентичності буття, можливості бути суб’єктом, автором свого життєвого проекту, а не маріонеткою в руках обставин чи інших людей.

Якщо обмежитись поняттями “старше” і “молоде” покоління, або, ще простіше, – “дорослі” і “діти”, то одна й та сама культурно-історична, соціально-політична, економічна ситуація по-різному буде переживатися представниками кожного з них. Так, у сучасній Україні для дорослого працездатного населення все більш значущою стає проблема заробітку, матеріального благополуччя тощо. Одним із стартових тут виступає мотив забезпечення дітей усім необхідним, включаючи якісну освіту, працевлаштування тощо. Проте при цьому самі діти з їхнім внутрішнім неповторним світом, специфічними індивідуальними психологічними потребами відходять на другий план у системі значущого, нерідко перетворюючись з мети на засіб – додатковий стимул, що спонукає батьків ще більше часу і сил віддавати заробітчанству, бізнесу і, натомість, ще більше психологічно віддалятися від своїх дітей.

Відповідно, діти, що залишаються сам на сам зі своїми проблемами, поступово втрачають почуття значущості батьків, намагаються психологічно захистити себе від об’єктного ставлення з боку дорослих, починають, у свою чергу, ставитись до них як до засобу задоволення своїх “дитячих” потреб.

**Мотивація.** Така ситуація породжує як у тих, так і у тих викривлену, спотворену, а то і відверто негативну мотивацію щодо передачі досвіду від покоління до покоління, щодо процесів соціалізації, навчання, виховання і зокрема особистісного зростання. У дітей не формується прагнення до набуття соціально значущих знань і умінь, що підсилюється втратою дорослими внутрішньої онтичної потреби у передаванні досвіду новим поколінням. Тобто вчителі не хочуть вчити, а учні не хочуть вчитися. Ті і ті перебувають в об’єктній позиції, скоріше вимушені вчити і вчитися, ніж бажають це робити. Що вже казати про мотивацію формування підростаючої особистості і про її зростання!? Відтак блокується можливість формування і розвитку суб’єктно-вчинкової мотивації відповідного змісту. Оскільки ж “свято место пусто не бывает”, суб’єктна інтенція як дорослих, так і дітей виявляється в інших, далеко не кращих життєвих сферах, зокрема у сфері з’ясування конфліктних стосунків, що набувають сьогодні і поширення, і загострення.

**Дія.** Мотивація шукає свого втілення у конкретних діях і результатах. Якщо вчити і вчитися, передавати й отримувати знання не хочеться, але потрібно, то дії, пов’язані з цим, набувають специфічного “об’єктного” характеру. Не випадково в сучасному масовому педагогічному процесі і в сімейному вихованні спостерігається переважання примусових і маніпулятивних технік впливу з боку дорослих і відповідних агресивно-захисних і агресивно-наступальних, а також маніпулятивних способів реагування з боку

дітей. Саме так ті й інші виявляють свої суб'єктно-діяльнісні інтенції і потенції.

**Післядія.** У В. А. Роменця етап післядії передбачає встановлення зворотного зв'язку між запланованим і зробленим, рефлексію результатів та їх наслідків, а також оцінку ресурсів і можливостей для здійснення подальших вчинкових кроків. Тут можна говорити про кілька проблем. Перша полягає у тому, що нерідко до такої рефлексивної післядії ні у дорослих, ні у дітей не доходять руки. Зрозуміло, що в даному випадку спрацьовує психологічний захист, що може блокувати зворотний зв'язок, за яким постає відповідальність у дорослих перед дітьми, суспільством і власним сумлінням, у дітей – за втрачену можливість успішного особистісного зростання. Післядія може приносити дорослим гірке розчарування не тільки тому, що дитина не отримала те, що могла, а й тому, що не вдалося через дитину позбутися власних комплексів неповноцінності. Фінал нерідко надто тривіальний. Починається пошук “крайнього”: діти звинувачують дорослих, дорослі звинувачують дітей і своїх батьків, а потім розходяться по своїх вікових групах як чужі.

Дивно й те, що, розуміючи хибність такого шляху, ми продовжуємо рухатись далі, незважаючи на його зростаючу крутизну. Тут, хочеш, не хочеш, згадаєш В. А. Роменця, який, рефлексуючи з приводу негарздів сучасної цивілізації, із сумом констатував: “Історія нікого нічого не навчає”. Та хтось не менш мудро продовжив: “...не навчає, але карає за невивчені уроки”.

Ми навмисне, можливо, дещо згустили фарби і не наполягаємо на тому, що в реальності все так погано з мотивацією передачі досвіду від старшого покоління молодшому. Так чи інакше, цей процес завжди відбувався і буде відбуватися. Але йдеться про те, щоб вчасно зафіксувати й упередити момент, коли кількість негативу може почати незворотно переходити у негативну якість. Отже, нехай змальований сценарій виступить сигналом для тих, хто опікується проблемою особистісного зростання і гуманізації стосунків між поколіннями, а також різним чином і різною мірою є чи відчуває себе відповідальним за процес передачі досвіду новим поколінням, власне, нашим дітям.

Однак залишається відкритим питання щодо можливостей подолання такого стану справ і, власне, про те, чи може чимось зарадити науці і практиці суб'єктно-вчинкова парадигма.

Як зазначалося, передавання досвіду наступним поколінням, забезпечення оптимальних умов для особистісного зростання молоді є онтичною потребою людини як суспільної істоти. Що може блокувати її успішне задоволення і не “вагалі”, а на суб'єктно-вчинковому рівні?

Відповідь на це запитання можна спробувати дати з позицій суспільства як якогось умовного колективного суб'єкта. Так:

- сьогодні ринок визначає потребу в робочій силі, а відтак своїми законами регулює потребу і процес передачі досвіду від покоління до покоління;

- соціальну систему влаштовує принцип конкурентної боротьби, а також існування армії безробітних, яка перебиває запит у робочій силі;

- якщо радянська ідеологія орієнтувала суспільство на цінності завтрашнього дня, то новітні ідеологеми керуються як основним критерієм “тут і тепер”;

- сучасне техногенне суспільство для свого розвитку може задовольнятися чим далі меншою кількістю, але все більш талановитих фахівців, підготовку яких можна здійснювати за кордоном (що вже стає масовим явищем у заможній меншині населення);

- масова освіта не є престижною, оскільки фактично працює на поповнення армії безробітних і не гарантує працевлаштування;

- поширення платної освіти говорить про те, що суспільство як цілісна жива система, яка начебто повинна піклуватися за своє відтворення й оновлення, не виявляє зацікавленості в такого роду проектах;

- запозичення Болонської системи освіти замість адаптації власної до потреб європейського освітнього ринку свідчить про недостатні відповідні внутрішні інтенції і потенції.

Отже, на рівні нашої суспільної, колективної, масової свідомості, а також свідомості духовної, інтелектуальної і управлінської еліти не спостерігається зацікавлена, ініціативна, креативна, конструктивна, проєктивна, іншими словами – суб’єктно-вчинкова позиція щодо розв’язання проблеми формування гуманних стосунків між поколіннями з метою оптимізації процесу передавання соціального досвіду і забезпечення особистісного зростання всіх і кожного. Натомість, ця суспільна турбота перекладається на плечі громадян – дорослих і малих, а отже, потребує від них особисто прояву суб’єктно-вчинкової активності.

Як уже зазначалося, проблема взаємодії поколінь, що має на меті особистісне зростання всіх і кожного, навряд чи може бути успішно розв’язана, якщо дорослі будуть дивитися в один бік, а діти – в протилежний, якщо батьки навіть згадають про свій онтичний обов’язок і стануть у суб’єктно-вчинкову позицію, а до своїх дітей будуть ставитися об’єктно, не формуватимуть у них з пелюшок суб’єктно-вчинковий потенціал, а, навпаки, як це широко практикується нині, обмежуватимуть його прояв своїм розумінням потрібного і значущого.

Інший – позитивний – сценарій, що гарантує ефект особистісного зростання, може бути збудований на *ideї суб'єкт-суб'єктної взаємодії та спільного вчинку дорослих і дітей*.

Гуманістичний потенціал суб'єкт-суб'єктної взаємодії добре зрозумілий сучасній психологічній науці. Теоретико-методологічну сутність принципу спільного вчинку становить положення про ситуаційну, мотиваційну, дійову і післядійову творчу взаємодію індивідів як суб'єктів власного життя. Це означає, що:

- визначаючись у своїй життєвій ситуації, дорослі і діти вільно (без зовнішнього і внутрішнього примусу) обирають для себе (хто свідомо, а хто інтуїтивно) процес передавання досвіду поколінь, процес особистісного зростання як внутрішньо значущу цінність, а також визнають одне одного як необхідну умову його здійснення;

- переживаючи боротьбу мотивів, дорослі повинні не тільки знайти аргументи і переконати себе у пріоритетності завдання передати досвід молодому поколінню, його навчання і виховання над багатьма іншими життєво важливими завданнями, але й творчо допомогти дитині (по-різному на різних етапах онтогенезу) усе більш свідомо робити свій мотиваційний вибір на користь опанування досвідом людства та особистісного зростання;

- на етапі дії, а у даному випадку – взаємодії, важливо творчо співвіднести цілі і засоби, а також просторово-часові характеристики діяльності її суб'єктів, врахувати їх індивідуальні, статеві, вікові психологічні особливості, визначитись з організаційними моментами тощо;

- післядія у спільному вчинку насамперед передбачає погодження між його учасниками питання щодо значущості зворотного зв'язку, рефлексії спільно зробленого, критеріїв, за якими будуть оцінюватись результати такої взаємодії, а також творчих планів на майбутнє, пов'язаних із подальшим особистісним зростанням і подальшою гуманізацією стосунків між поколіннями.

Може скластися враження, що поняття спільного вчинку якимсь неправомірно врівноважує в собі його учасників, зокрема дорослих і дітей. Але, у психологічному розумінні, дорослі люди в такому спільному з дітьми вчинку повинні отримувати не менші дивіденти, ніж діти. Скажемо більше. Спільний вчинок не відбувається і дитина не отримує якісного приросту в особистісному розвитку, якщо в процесі такої взаємодії у душі дорослої людини також не відбудуться певні якісні позитивні особистісні зміни. Спільний вчинок передбачає вимогу гуманності не тільки щодо дітей, але й щодо дорослих.

Знову ж таки, начебто зрозуміло, що дорослі і діти володіють різним суб'єктно-вчинковим ресурсом. Але було б помилковим порівнювати їх за критерієм більшої чи меншої суб'єктності чи вчинковості. Так, дорослий більше може, але його можливості певною

мірою обмежені здійсненими життєвими виборами. Дитина мало що здатна зробити, але перед нею незоре поле можливостей і шансів. Неправильно було б також, на нашу думку, вважати переважно дорослого ініціатором процесу передавання досвіду поколінь. Власне, ті численні невдачі у навчанні і вихованні молодшої зміни пов'язані якраз із тим, що інтенції, потенції і позиції молодшого партнера по міжпоколінній взаємодії враховуються недостатньо або не враховуються взагалі. Інша річ, що доросла людина повинна забезпечити умови (матеріально-технічні, методичні, медичні, психологічні, педагогічні, етичні, естетичні, екологічні тощо), щоб процес передавання досвіду відбувався в оптимальному режимі, щоб дитина і доросла людина по максимуму реалізували і нарощували в такій взаємодії свій суб'єктно-вчинковий потенціал.

*Висновок.* Сучасна вітчизняна психологія поступово починає відновлювати усвідомлення самої себе після того, як, відчувши пострадянську волю, спробувала інтеріоризувати все що можна зі світової психологічної науки і практики. Як виявилось, ці закордонні експедиції та екскурсії тільки підтвердили той факт, що в Україні завжди була і продовжує свій розвиток досить потужна традиція проведення фундаментальних теоретико-методологічних науково-психологічних досліджень, а також традиція співпраці психології з філософією. Саме в цьому сенсі ми знаходимо підстави для того, щоб виокремити два унікальних підходи – суб'єктний, основу якого заклав у своїх працях одеський психолог С. Л. Рубінштейн, і вчинковий, автором якого був київський психолог В. А. Роменець, і синтезувати їх у вигляді нової суб'єктно-вчинкової теоретико-методологічної парадигми.

У запропонованій статті викладено результати застосування цієї парадигми до теоретичного аналізу проблеми особистісного зростання у її зв'язку з проблемою гуманізації стосунків між поколіннями. Зокрема, показано можливість дослідження цих проблем на основі ідеї про суб'єкт-суб'єктну взаємодію і спільний вчинок як теоретико-методологічні моделі, що є похідними від суб'єктно-вчинкової парадигми. Також виявлено можливості зазначеної парадигми в інтерпретації загальнопсихологічних, психолого-педагогічних і соціально-психологічних проблем, до числа яких реально віднести проблему особистісного зростання у її зв'язку з проблемою гуманізації стосунків, які складаються між представниками різних поколінь.

© Татенко В. О.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ В СТРУКТУРІ СУБ'ЄКТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Розглянуто теоретико-методологічні засади проектування експериментального навчання, спрямованого на розвиток творчої уяви в структурі суб'єктності молодших школярів. Описано рівні та відповідні цілі проектування експериментального навчання, розкрито його зміст, форму й методи реалізації в умовах початкового шкільного навчання.

*Ключові слова:* психолого-педагогічне проектування, рівні та цілі проектування, імажинативне завдання, нетрадиційний урок.

Рассмотрены теоретико-методологические основания проектирования экспериментального обучения, направленного на развитие творческого воображения в структуре субъектности младших школьников. Описаны уровни и соответствующие цели проектирования экспериментального обучения, раскрыты его содержание, форма и методы реализации в условиях начальной школы.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое проектирование, уровни и цели проектирования, имажинативная задача, нетрадиционный урок.

The paper discusses theoretical and methodological grounds of the projection of experimental education aimed at development of creative imagination in the structure of junior schoolchildren's subjectivity. The levels and correspondent aims of projecting of experimental education as well as its content, forms and methods realized in a primary school are described.

*Key words:* psychological and pedagogical projection, levels and aims of projecting, imaginative task, untraditional lesson.

*Проблема.* Особливої актуальності проблема проектування навчальної програми, спрямованої на розвиток творчої уяви в структурі суб'єктності молодших школярів, набуває у зв'язку з пріоритетними завданнями реформування системи шкільної освіти, задекларованими в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. Поставленої в ній мети – “розвитку у дітей творчих здібностей..., формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості” [1, с. 4] – у початковій школі можна досягти за продуктивного використання в навчальній діяльності психологічних надбань дошкільного віку, які утворюють внутрішні ресурси подальшого суб'єктного розвитку молодшого школяра. Одним із таких ключових психічних новоутворень дошкільника є творча уява, яка, по-перше, генетично пов'язана з теоретичним мисленням молодшого школяра, а, по-друге, визначає процес формування його суб'єктності

[2]. У зв'язку з цим потрібно проектувати змістові компоненти шкільного навчання, такі форми і методи його втілення, які б забезпечували ефективність процесу становлення суб'єктності молодших школярів і творчої уяви як її невід'ємної складової.

Науковим підґрунтям для розгляду проблеми проектування експериментального навчання, спрямованого на розвиток творчої уяви молодших школярів у структурі їхньої суб'єктності, стала наша теоретична позиція, що є результатом аналізу, осмислення і творчого синтезу положень теорії навчальної діяльності [2; 3]; концепції суб'єктності молодшого школяра [4–7]; гуманістичного підходу до організації освітнього процесу [8; 9]; численних праць із проблем розвитку творчих здібностей і творчої уяви учнів молодшого шкільного віку [10–13].

*Мета статті:* визначити теоретико-методологічні засади проектування експериментального навчання, спрямованого на розвиток творчої уяви в структурі суб'єктності молодших школярів. Завданнями дослідження є: 1) розгляд рівнів і відповідних цілей проектування експериментального навчання; 2) розкриття його змісту, форми та методів реалізації в умовах початкового шкільного навчання.

Аналіз праць В. В. Краєвського [12], Ю. І. Машбиця [14] та інших дослідників дає змогу охарактеризувати в найзагальнішому вигляді психолого-педагогічне проектування як засіб дослідження проблем і закономірностей психічного розвитку дитини, особливостей формування навчальної діяльності та керівництва нею. У зв'язку з цим проектування програми розвитку творчої уяви в структурі суб'єктності молодших школярів здійснювалося нами на концептуальному, технологічному рівнях та рівні практичної реалізації [14].

Зокрема, на *концептуальному рівні* створювали модель того розвивального освітнього середовища, в якому мають розгортатися дві взаємопов'язані діяльності – викладання і навчання. Тому стратегічною інституціональною метою [15] програми для нас стало втілення прескриптивних принципів гуманістично зорієнтованої освіти, детально проаналізованих у працях Г. О. Балла [8].

На *другому, технологічному, рівні* проектування визначали конкретні способи керівництва процесом формування, а також бажані кінцеві результати, на досягнення яких мають бути зорієнтовані психолого-педагогічні керівні впливи. Так, розкриття інтенційного й результативного аспектів керівних психолого-педагогічних впливів передбачало специфікацію змісту тих якісних змін у психіці учнів, що зумовлені діяльністю вчителя, інакше кажучи, вимагало визначення конструктивних цілей [15] та критеріїв успішності їх досягнення. В контексті стимулювання суб'єктності учня молодшого шкільного віку показниками позитивних змін для нас були: прагнення дитини змінювати й удосконалювати себе в процесі учіння, долати власну

обмеженість, незнання; позитивні зрушення в її інтелектуальній сфері; розвиток довільної і вольової регуляції власної психічної діяльності; формування навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції; рефлексивний розвиток сфери самосвідомості й комунікативної (кооперації, зверненої дії, яка враховує позицію партнера, розуміння наслідків вчинку тощо); формування ціннісного досвіду суб'єктної участі в навчальній діяльності.

Кваліфікуючи операційний аспект закладених у проект програми керівних психолого-педагогічних впливів, підкреслимо, по-перше, їх здебільшого непрямий, фасилітуючий характер, а по-друге – їх зорієнтованість на діалогічне залучення молодших школярів “до розвивальних проблемних взаємовідносин із життям” [16, с. 97], на дієву допомогу в становленні мотиваційно-сміслових, регуляторних, рефлексивних компонентів суб'єктності учнів та на розкриття творчого потенціалу дітей загалом.

Статусно-рольовий аспект управлінської діяльності вчителя як організатора розвивальної міжособистісної взаємодії на рівні моделі формувального експерименту ми розглядали в інтерактивному та рефлексивно-регуляційному планах [17]. За інтерактивним планом передбачалося, що вчитель у процесі навчання вступає в кооперативну, суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями, при цьому різниця у віці й досвідченості компенсувалася спільністю цінностей й інтересів, рівністю прав і обов'язків. Рефлексивно-регуляційна діяльність учителя полягала в тому, що “він, сприймаючи мовби зі сторони процес взаємодії і власну роль у ньому, а також співвідносячи сприйняте з розвивальними цілями, відповідним чином коригує свою поведінку та планує подальші дії” [там само, с. 64].

На останньому, третьому, рівні – *рівні практичної реалізації проекту* – розробляли оперативні цілі [15], досягнення яких передбачало повне розведення під час реалізації розвивальної програми функцій впливу й дослідження (ці функції мають здійснюватися двома різними суб'єктами – вчителем-експериментатором і психологом-дослідником) [18]. Завдяки цьому стають можливими врахування та аналіз впливу особистісних та організаційних особливостей учителя-експериментатора на розгортання експериментальної ситуації та його взаємодії з досліджуваними і, як наслідок, – повне охоплення умов навчання та психологічного змісту, що народжується в ньому.

Зазначені теоретико-методологічні аспекти проектування програми розвитку творчої уяви в структурі суб'єктності молодших школярів мають бути конкретизовані на формальному, змістовому й методичному рівнях.

Проектуючи експериментальне навчання, ми мали на меті забезпечити органічне включення формувальних процедур,

спрямованих на розвиток творчої уяви, у традиційну практику шкільного навчального процесу у вигляді нетрадиційних *уроків* [19]. Важливою характеристикою запропонованих експериментальних уроків стало створення в їхніх межах *творчо-насиченого розвивального середовища*, стрижнем якого є творчий процес побудови учнем “динамічного образу світу культури у його всезагальності та універсальності, а також способу існування... в цьому світі” [20, с. 118]. Найголовнішим тут є те, що цей процес стосується суб’єктних (зокрема творчих) рис особистості молодшого школяра, передусім його продуктивної уяви, за допомогою якої “здійснюється виокремлення тих потенційних властивостей, що є специфічними для даного об’єкта культури та адекватними його загальній, цілісній природі” [20, с. 118]. Принципове значення цього моменту важко переоцінити з огляду на сучасні культурно-цивілізаційні зрушення в бік посиленого “взаємопроникнення нормативно-репродуктивних (цивілізаційних) і діалогічно-творчих складових культури” [21, с. 72].

Під змістом експериментального навчання ми розуміємо *загальні способи імажинативних дій, які забезпечують реалізацію смисло- та цілеутворювальної, перетворювально-евристичної і рефлексивної функцій творчої уяви в структурі суб’єктності молодшого школяра і мають стати його індивідуальним надбанням.*

Спосіб імажинативної дії – це система операцій, яка сприяє розв’язанню імажинативних навчальних завдань. Як і П. Я. Гальперін [22], ми виділяємо у способі імажинативної дії орієнтувальну й виконавчу частини, а в орієнтувальній частині – власне орієнтувальну та контрольну. Ми акцентуємо увагу переважно на формуванні в молодших школярів орієнтувальної частини імажинативної дії, що дає змогу виокремити істотні характеристики об’єктів для їх уявного перетворення в процесі навчальної діяльності (власне орієнтування) та оцінювання успішності такого перетворення (контроль).

Серед операцій орієнтувальної частини способу імажинативної дії, на розвитку яких зроблено акцент у запропонованій нами програмі, першорядними ми вважаємо: 1) виділення характеристик реальних об’єктів, певних закономірних зв’язків між ними, активне їх перетворення та формування на цій основі нових образів, які відображають те, що реально існує або є можливим за певних умов (смысловий реалізм образів); 2) поєднання різних, не поєднаних у повсякденному житті характеристик; перенесення функцій одних предметів на інші, здатність відображати дійсність через осмислення предметів і явищ однієї категорії в термінах предметів та явищ іншої категорії; 3) забезпечення інформативності образу відповідно до задуму адекватною деталізацією образу та подоланням його вад (наприклад, несподівана варіація, незвичність ракурсу, емоційне забарвлення); 4) здатність створювати індивідуалізовані (нові, оригінальні, своєрідні,

неповторні) образи та їх комбінації, що відображає ступінь вираженості прагнення суб'єкта виявити свою індивідуальність, створити “свій образ”. Ураховуючи широкий особистісний (точніше суб'єктний) контекст розвитку творчої уяви, ми прагнули при цьому органічно поєднати розвиток імажинативних дій із забезпеченням інтелектуального та мотиваційно-особистісного розвитку учнів, збагаченням їхнього суб'єктного досвіду загалом.

Утілення спроектованого змісту експериментального навчання опосередковується *навчальним матеріалом*, під яким розуміють “смісловий інваріант, що об'єднує в процесі навчання нормативне й індивідуальне, зовнішнє і внутрішнє, план і результат” [23, с. 6]. Як внутрішній зміст динамічної навчальної ситуації (як єдності педагогічних факторів, що утворюють об'єкт та умови учіння), навчальний матеріал перетворює нормативний зміст навчання на індивідуальне навчальне надбання. І для того щоб нормативний спосіб дії перетворився на повноцінне навчальне надбання, він повинен мати в навчальній ситуації достатньо повний сміловий інваріант. Тобто внутрішній зміст цієї ситуації, навчальний матеріал, має складатися із трьох функціональних компонентів: смілових інваріантів операційної частини даного способу, класу його можливих цілей та класу припустимих об'єктів його застосування [23, с. 12]. Відповідно до цього основними структурними одиницями навчального матеріалу, де найповніше реалізуються зазначені функціональні компоненти, в нашому дослідженні були різні види навчальних завдань: перцептивні, мнемічні, мисленнєві, імажинативні. Не деталізуючи психологічний аналіз перших трьох видів навчальних завдань, який досить широко висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних авторів, розглянемо коротко лише специфіку імажинативних.

Особливості імажинативного завдання полягають у тому, що його структура (предмет і модель відповідного стану предмета [24]) зумовлює процес розгортання творчої уяви на тлі проблемної ситуації, яка виражає суб'єктивну невизначеність засобів, цілей та умов діяльності. Саме в умовах невизначеності, проблемності учень, власне, і здійснює постановку імажинативного завдання на “суб'єктивування... об'єктивованих у сфері матеріальної і духовної культури людей ідеальних образів їхньої сукупної діяльності” [20, с. 119]. А розв'язання завдання полягає в аналізуванні й синтезуванні внутрішніх зв'язків об'єктів людської культури, апробуванні можливих способів їхнього перетворення, що, зважаючи на багатовимірність та неоднозначність культурних феноменів, здійснюється переважно в творчій формі. Важливим під час розв'язання імажинативного завдання є те, що творчий пошук учнем імпліцитних, прямо не поданих у предметах культури характеристик, завжди опосередковується його актуальними цілями, мотивами,

“інтелектуальними здобутками” та суб’єктивним досвідом загалом, створюючи тим самим сприятливі умови для визначення цього завдання. Від цього значною мірою залежать не тільки процесуальні, а й результативні характеристики його розв’язання.

У нашій програмі навчальний матеріал подано у вигляді завдань, зміст яких відповідає шкільній програмі з математики, природознавства, української мови, малювання для 4-го (3-го) класу.

Зважаючи на зміст та обрану форму організації експериментального навчання, а також на специфіку, конкретну мету та завдання навчальних предметів, ми використовували переважно такі методи навчання: проблемний; діалогічні словесні (бесіда, метод драматизації та рольових дидактичних ігор); наочні (спостереження та ілюстрація).

Така методична варіативність дає змогу оптимально визначити конкретну форму втілення навчального матеріалу за послідовної зміни навчальних ситуацій, що, на наш погляд, зберігає інваріантність змісту експериментального навчання, визначаючи його загальну ефективність.

*Проблемним методом* ми програмували творчий тип пізнавальної активності молодших школярів, який апелював до мотиваційно-сміслової та інтелектуальної сфер їхньої особистості та передбачав відтворення навчальної діяльності на змістовому, операційному й рефлексивному рівнях. За цих умов особливу увагу приділяли ретельному аналізу школярами умов завдання, виокремленню ними властивостей об’єктів, без урахування яких неможливе його розв’язання, самостійному пошуку різних способів розв’язання та оцінюванню їх оптимальності. В контексті цього методу створювалося достатньо широке “поле самостійності” молодших школярів, всіляко заохочувався пошук ними різних способів і результатів розв’язання та їх зіставлення, вибір найбільш економічного, раціонального або витонченого способу дії. При цьому оцінювали не тільки результативну, але й процесуальну частину роботи школярів із терпимим ставленням до можливих помилок. Оскільки завдання були відкритими й не мали кінцевої, єдино правильної відповіді, допомога вчителя полягала переважно в обережному, зваженому заохоченні дітей до продуктивного пошуку “свого” способу розв’язання, знятті в них негативних емоцій невпевненості, зміцненні віри у власні сили вказуванням на наявні психічні резерви. Це, на наш погляд, стимулювало різноманітні види й рівні активності кожного учня, що, в свою чергу, сприяло їхньому самостійному пошуку шляхів розв’язання завдань.

*Наочні методи* репрезентують при розв’язанні навчальних завдань цільові характеристики орієнтувальної частини способу імаจินативної дії. Це забезпечувалося привабливістю предметних

атрибутів, які, активізуючи образні уявлення молодших школярів, стимулювали їх до самостійного пошуку різних цілей використання способу дії. При цьому психологічно виправданим стало ілюстрування навчального матеріалу наочними прикладами із власних спостережень учнів, практичне випробування властивостей різних об'єктів, поєднання опису їхніх функцій з реальним використанням під час виконання практичних завдань.

Реалізація та засвоєння учнями орієнтувальної частини способу імажинативної дії через момент спілкування, кооперації та координації предметних дій передбачали використання *діалогічних методів* – бесіди, елементів ігор-драматизацій та рольових ігор. Побудова в межах навчальної ситуації таких форм діалогічної взаємодії сприяла тому, що кожний учень, незалежно від його можливостей, міг виявити ініціативу, творчість, суб'єкту вибірковість під час перероблення навчального матеріалу. Крім того, за таких групових форм роботи створювалися умови для спільного обговорення кількох зрозумілих усім учасникам діалогу пізнавальних позицій, думок, способів дії. Співіснування багатьох точок зору в єдиному проблемному полі обов'язково було пов'язане з їх зіставленням та координацією, що зумовлювало рефлексивний вихід за межі власної діяльності. Адже, розкриваючи, роблячи доступними для інших (однолітків і вчителя) способи власної дії, молодші школярі вчаться бачити крізь призму такої взаємодії їхній сенс, краще розуміють їхні цілі. Все це не тільки допомагає дітям успішно розв'язати навчальні завдання, але й стимулює їхній розумовий та соціальний розвиток, збагачує суб'єктивний досвід [25].

Результати апробування створеної нами експериментальної програми свідчать про принципову можливість реальних якісних змін у структурі суб'єктивності молодших школярів та їхньої творчої уяви в умовах спроектованого навчання.

*Висновки.* Проектування програми експериментального навчання, спрямованого на розвиток творчої уяви в структурі суб'єктивності молодших школярів, пов'язане з постановкою інституціональних (створення гуманістично налаштованого освітнього середовища), конструктивних (виявлення змісту психологічних новоутворень, на формування яких спрямовується керівна діяльність учителя) та операційних (здійснення функцій впливу і дослідження двома різними суб'єктами – вчителем і психологом, які кооперативно взаємодіють) цілей; розкриття змісту (система імажинативних творчих завдань), форми (нетрадиційний урок) і методів (проблемні, наочні, діалогічні) його організації.

Перспективи дослідження полягають у подальшому теоретичному розробленні проблеми розвитку творчої уяви молодших

школярів у структурі їхньої суб'єктності засобами сучасних освітніх інформаційних технологій.

### *Література*

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Освіта України. – 2001. – № 29 (18 лип.). – С. 4–6.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
5. Максименко С. Д. Генетична психологія. – К.: НПЦ “Перспектива”, 1998. – 220 с.
6. Моргунов В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. – 84 с.
7. Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопр. психологии – 1999. – № 6. – С. 3–18.
8. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: Ліста-М, 2003. – С. 50–97.
9. Мусатов С. Нормативний репертуар функціональних ролей учителя-гуманіста // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – № 3. – С. 20–30.
10. Балацька Л. К. Розвиток уяви у молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1969. – 111 с.
11. Полуянов Ю. А. Воображение и способности. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
12. Шрагина Л. И. Логика воображения. – М.: Народ. образ., 2001. – 192 с.
13. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
14. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
15. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
16. Старовойтенко Е. Б. Духовные влияния как основа воспитания и саморазвития личности // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 4. – С. 95–98.
17. Балл Г. О., Бургин М. С. Анализ психологических воздействий и его психологическое значение // Вопр. психологии – 1994. – № 4. – С. 56–66.
18. Самоукина Н. В. Сценарная организация исследования в педагогической психологии // Вопр. психологии – 1991. – № 2. – С. 67–74.
19. Титов І. Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів: Навч.-метод. посіб. для шкільних психологів та вчителів / За ред. Г. О. Балла. – Полтава: Астрей, 2006. – 112 с.
20. Кудрявцев В. Т. Творческая природа психики человека // Вопр. психологии – 1990. – № 3. – С. 113–120.
21. Балл Г. О. Категорія культури і психологічна наука // Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, Ч. 4. – Т 1. – С. 70–75.

22. *Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственного развития ребенка. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. – 216 с.
23. *Рычик М. В.* Психологические аспекты построения учебного материала. – К.: Вища шк., 1981. – 52 с.
24. *Балл Г. А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
25. *Цукерман Г. А.* Две фазы младшего школьного возраста // Психол. наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 45–67.

© **Тітов І. Г.**

*О. С. Штена, м. Львів*

## **ДЕФІНІЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ**

У статті пропонується авторська точка зору стосовно сутності та структури особистісної зрілості. Феномен особистісної зрілості розкрито відповідно до понять саморозвитку та еґо-ідентичності. Запропоновано визначення особистісної зрілості, а також розглянуто психологічні механізми, що її детермінують. Обґрунтовано риси особистісної зрілості, розкрито їхню значущість для еґо-ідентичності.

*Ключові слова:* особистісна зрілість, диспозиція, риси особистості, еґо-ідентичність.

В статье предлагается авторская точка зрения относительно сущности и структуры личностной зрелости. Феномен личностной зрелости раскрыто в соответствии с понятиями саморазвития и эґо-идентичности. Предложено определение личностной зрелости, а также рассмотрены детерминирующие ее психологические механизмы. Обоснованы черты личностной зрелости, раскрыта их значимость для эґо-идентичности.

*Ключевые слова:* личностная зрелость, диспозиция, черты личности, эґо-идентичность.

In the article the author's viewpoint concerning the essence and the structure of personal maturity is proposed. The personal maturity phenomenon has been revealed in terms of the concepts of self-development and ego-identity. The definition of the personal maturity is considered, as well as psychological mechanisms determining it. The features of the personal maturity have been substantiated, their importance for self-identity has been shown.

*Key words:* personal maturity, disposition, features of personality, ego-identity.

*Проблема.* Особистісна зрілість вважається однією із соціально позитивних і значущих характеристик людини. Разом з тим визначення особистісної зрілості як психологічного поняття, на нашу

думку, залишається прихованим за авторськими переліками рис зрілої особистості.

Своїм баченням феномена особистісної зрілості ми завдячуємо дослідженням Карла Юнга [1, с. 137], Гордона Оллпорта [2, с. 331], Леоніда Бурлачука [1, с. 147], Дмитра Леонтєва [3; 4], Ніни Бордовської та Артура Реана [5, с. 182], Тетяни Титаренко [1, с. 80], Аарона Антоновського [6, с. 32]. З робіт шановних вчених ми акцептували відповідні положення про те, що: 1) трансформація – процес розвитку особистості, в ході якого вона набуває цілісності та завершеності; трансформація, яку переживає людина у середині свого життя, є ознакою її індивідуації; 2) особистісна зрілість не пов'язана необхідно з хронологічним віком. Риси особистості, важливі для самоідентичності людини, складають пропріум – динамічний центр особистості, це риси трьох типів – кардинальні, центральні і вторинні; 3) риси особистості – це узагальнені диспозиції, готовність діяти певним чином; 4) особистісна зрілість є критерієм особистісного зростання, у свою чергу, самодетермінація є головним феноменом особистісної зрілості та виявом особистісного потенціалу, який відображає міру долання особистістю заданих обставин, у кінцевому рахунку – долання особистістю самої себе; 5) концепція особистісної зрілості має базуватись на уявленні про єдність самоактуалізації та самотрансценденції; 6) ненормативна криза – життєва криза, що її переживає особистість поза зв'язком від одного вікового етапу до іншого, для творчої особистості стає кризою зростання; 7) поняття когерентності відображає прагнення людини до розуміння сутності суперечностей та власного ставлення до них, уміння порадити самому собі і довіряти собі у момент вибору.

Феномен особистісної зрілості ми розглядаємо з точки зору гуманістичної парадигми, у якій саморозвиток особистості є аксіоматичним.

Пропонуємо розглядати особистісну зрілість як динамічну особистісну структуру, що детермінується певними механізмами, а її змістом є риси, що взаємоактивують одна одну. Нам видається, що динамічність особистісної зрілості полягає як в особливості самого феномена, так і у його внутрішній структурі. Тому важливо продемонструвати, за впливу яких психологічних механізмів взаємодія рис утворює феномен особистісної зрілості.

Таким чином, у цій статті ставимо за *мету* запропонувати більш чітку дефініцію особистісної зрілості. Гадаємо, це надасть можливість узгодити наукові погляди стосовно понять “зріла особистість” та “особистісна зрілість”, а в подальшому розв'язати завдання психологічного супроводу процесу досягнення особистісної зрілості.

Пропонуємо почати огляд становлення особистісної зрілості як динамічної структури з поняття особистісного потенціалу. На нашу

думку, наявність особистісного потенціалу забезпечує природність особистісного зростання. Тобто людина розвивається та самоактуалізується за рахунок внутрішніх ресурсів. Тоді змістом особистісного потенціалу, що є першопричиною особистісної зрілості, ми бачимо обов'язок, сенс та віру.

Особистісно зрілу людину можна назвати ресурсною, яка сама у собі знаходить сили для подолання життєвих обставин і самої себе. На нашу думку, тріада внутрішніх ресурсів забезпечує особистісно зрілій людині компетентність у часі, тобто здатність бачити і відчувати своє життя цілісним.

Наслідком кризи обов'язку, сенсу або/та віри ми вбачаємо трансценденцію. Критичні життєві події є умовами, під час яких формується новий погляд на дійсність. Намагаючись зрозуміти саму себе, людина “сама створює собі норми і зв'язує себе ними” (Г. Марсель) [7, с. 513], “здійснює трансценденцію від себе як емпіричної індивідуальності до себе як до самотньої самості” (К. Ясперс) [7, с. 513]. Здатність до трансценденції дає можливість особистісно зрілій людині не потрапляти у ситуації, а адаптуватись у них шляхом самовдосконалення. Таким чином, особистісно зріла людина може бути “своїм власним проектом” (Ж.-П. Сартр) [7, с. 513].

Вихід за рамки звичних життєвих правил, способів переживання особистісного сенсу відображається в екзистенційній кризі. Вона може виявлятися як “туга від неадекватності життєвої стратегії” (Н. Хамітов) [8]. Вибір в екзистенційній ситуації можливий за наявності сформованої особистісної структури, під якою ми розуміємо особистісну зрілість, яка, у свою чергу, необхідна для побудови его-ідентичності.

Подальше становлення, “оновлення” особистісної зрілості ми бачимо кризь призму ненормативних криз, що пов'язані з ситуацією вибору. На нашу думку, динаміка особистісної зрілості співвідноситься з чуттям людиною своєї соціальної та особистісної перспективності. Зміни у життєвій перспективі людина схильна сприймати як стресові або кризові, що потребують від неї вибору. Як нам видається, такі життєві ситуації можна віднести до ненормативних криз ідентичності, коли знижується рівень саморозуміння особистості. З метою збереження власної цілісності людина змушена відмовитись від розуміння себе через ототожнення з критеріями зовнішнього світу [9]. “Знайти себе” вона може лише через співвіднесення себе з самою собою. Логічно припустити існування певної особистісної структури, яка забезпечує людині можливість прийняти себе як сенс, бути аутентичною. У нашому розумінні, цією структурою є особистісна зрілість.

Такий хід міркувань привів нас до визначення особистісної зрілості як ефекту самостійно пережитої людиною у зрілому віці

ненормативної кризи ідентичності. Цей ефект являє собою динамічну особистісну структуру, пропріум, важливий для его-ідентичності.

Ми визначаємо особистісну зрілість як ефект, оскільки бачимо її як наслідок ненормативної кризи. Акцент на самостійності, а не конструктивності переживання ненормативної кризи поставлений тому, що саме самостійність виявляє здатність людини без сторонньої допомоги, покладаючись лише на себе, вийти із складної ситуації. Важливо, що саме ця здатність задекларована у визначенні загальної зрілості, що було дано у гештальтпсихології [10, с. 350].

Найбільш яскравим показником сформованої особистісної зрілості є самодетермінація, яка, на наш погляд, виявляється у взаємоактивації свободи і відповідальності, які можна розглядати як інструменти побудови світогляду людини. Таким чином, самодетермінація не лише супроводжує побудову власної системи цінностей людини, робить вибір психологічно можливим, а й активує процес трансформації, завдяки якому особистість набуває завершеності і цілісності – зрілої его-ідентичності. Ймовірно, оточенню цей результат вбачається як особистісне зростання. У людини виникає відчуття повноти внутрішніх ресурсів, нової життєвої перспективи, прагнення до якої пов'язано з новими ненормативними кризами.

Оскільки ми розглядаємо особистісну зрілість як динамічну особистісну структуру, вважаємо доцільним розглянути питання щодо механізмів, які детермінують її вияв.

Причину “виникнення” особистісної зрілості ми відносимо до іманентного для особистості саморозвитку. Саморозвиток розглядаємо як прагнення людини сформувати у собі певні властивості і здатності, за наявності яких, на її думку, вона зможе реалізувати свій внутрішній потенціал найбільш повно.

Таким чином, неминучим є самоаналіз, який можливий за рахунок внутрішньої діалогічності людини. Дуальність людської сутності породжує внутрішній конфлікт, який може бути рушійною силою розвитку при прагненні людини побудувати ставлення до ситуації не на протилежностях, а на взаємозв'язках. За нашим уявленням, така гармонізація внутрішнього світу людини забезпечується механізмами інтенційності та когерентності.

Іntenційність пропонуємо розглядати як спрямованість особистості на створення самої себе та самовизначення. Створення самої себе може здійснюватись або у рамках пристосування людини до заданих обставин, і внаслідок цього виявляються певною мірою нові якості особистості, або шляхом виходу поза межі ситуації. Тоді людина змінює соціальну роль, спосіб самопрезентації, ставлення до себе таким чином, що вона стає суб'єктивно іншою, такою людиною,

яка компетентна перетворювати ситуацію внутрішнього конфлікту на ситуацію набуття життєвого досвіду.

Продуктивне розв'язання внутрішнього конфлікту зумовлюється, на наш погляд, особливим механізмом – когерентністю, яку ми схильні розглядати як операційний аналог життєвої компетентності. У когерентності виявляється самодостатність: людина довіряє самій собі, тому власної думки їй достатньо для прийняття рішення. Це рішення, як нам видається, стосується сміливості бути самою собою.

Таким чином, виникає необхідність в особистісній структурі, що містить індикатори аутентичності, – особистісній зрілості. Сформована особистісна зрілість створює можливість для самозміни, самостворення через самодетермінацію. Поле діяльності останньої знаходиться виключно на рівні свідомого, тоді як цілісність особистості можлива у разі тотальності її психіки. Тому, на нашу думку, включається наступний механізм – прегнантність.

Прегнантність забезпечує насиченість та завершеність его-ідентичності, що формується, підводячи “недієву” ідентичність до трансформації, що торкається несвідомого. Прегнантність виступає механізмом співставлення Я-реального з Я-істинним, заради якого був розпочатий процес самозміни. Як прагнення до змістовності прегнантність забезпечує адекватність сприймання людиною того, що вона може лише наблизитись до Я-істинного, відчутти його у момент “пікового” досвіду, але не стати ним.

Результатом психологічної трансформації стає оновлена его-ідентичність. Для її співвіднесення з цілями саморозвитку знову включається механізм інтенційності, але більшою мірою як активне ставлення людини до самої себе – самоверифікація.

Пропонуємо звернути увагу на зміст цієї структури, яким, за нашим припущенням, є риси – індикатори его-ідентичності.

Визнання особистісної зрілості характеристикою особистості з високим рівнем соціального визнання привело нас до переконання, що її риси повинні мати соціально-психологічну значущість. Адже, з одного боку, згідно з ними навколишні характеризують людину як особистісно зрілу, з іншого – ці риси є визначними для его-ідентичності людини.

Результатом міркувань стало припущення, що риси особистісної зрілості можна визначити як центральні диспозиції пропріуму особистості – очевидні для навколишніх риси особистості, які зумовлюють готовність людини діяти з позиції зрілої особистості.

З метою визначити риси особистісної зрілості ми проаналізували характеристики особистості, яка продуктивно розвивається, представлені у роботах К. Юнга [9], Г. Оллпорта [2], В. Штерна [1], А. Маслоу [1], Е. Шострома [1], Дж. Стівенса [11],

Г. Саллівана [1], Р. Кегана [1], А. Елліса [12], К. Наранхо [1], Ф. Перлза [10], П. Вайнцвайга [13], К. Холла та Г. Ліндсей [14], С. Холідея та М. Чандлера [15], П. Якобсона [16], К. Абульханової-Славської [17], Н. Тутушкіної [18], Г. Абрамової [19], Н. Бордовської та А. Реана [5], Д. Леонтьєва [3], Г. Скрипкіної [20], Т. Титаренко [24], М. Савчина [21], Л. Овсянецької [22], Л. Лепіхової [23]. Це був перший крок в експлікації центральних рис, що характеризують особистісну зрілість. Другим кроком була сепарація особистісних та індивідних рис. Подальша експлікація – третій крок – проводилась методом контент-аналізу, який охоплював 157 одиниць понять, що відображали очевидні для психологів-учених характеристики особистості, яку, загалом, можна назвати зрілою. Риси було поділено за смисловими групами. У кожній групі було виділено найбільш яскраві риси. У ході останнього, четвертого кроку експлікації, була зафіксована частота згадування рис, у кожній групі була виділена одна риса-маркер.

Результатом контент-аналізу особистісних рис зрілої особистості стали десять експлікованих рис: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія.

Пропонуємо авторську характеристику рис особистісної зрілості, у якій розкрито їх зміст як диспозицій, тобто готовності діяти з позиції особистісно зрілої людини, а також представлено значущість для її еґо-ідентичності.

*Відповідальність* – визнання людиною себе автором і опікувачем певного проекту, яким може бути певна справа, сама вона та її життя. В еґо-ідентичності функція відповідальності полягає у реалізації людиною сміливості бути. Відповідальність виявляється у здатності до вчинку і самостійного прийняття рішення, в умінні ризикувати, завершувати розпочату справу. *Толерантність* – готовність до неупередженого, безоцінкового, аксіологічного сприймання людей і подій життя. В еґо-ідентичності функція толерантності полягає у розумінні неконфліктності себе і довкілля. Толерантність виявляється у здатності реалістично сприймати життєві події та вчинки навколишніх. *Автономність* – готовність довіряти собі та здатність до самовизначення. В еґо-ідентичності функція автономності полягає у збереженні аутентичності. Автономність виявляється в умінні людини самоорганізовуватись, мати власний погляд на світ, бачити і реалізовувати власну життєву місію. *Креативність* – здатність втілювати власний погляд на життя в результатах діяльності. Для еґо-ідентичності функція креативності полягає у самостворенні. Креативність виявляється у здатності людини реалізовувати власний потенціал, умінні донести до навколишніх авторське бачення світу. *Контактність* – здатність бути ширим у

змістовному спілкуванні зі значущими людьми. В еґо-ідентичності функція контактності полягає у готовності до саморозкриття. Контактність виявляється в умінні швидко налагоджувати взаємостосунки та зберігати їх цінність тривалий час. *Глибинність переживань* – здатність до екзистенційного сприймання світу. Для еґо-ідентичності функція глибинності переживань полягає у збереженні чуття власної сенсовності. Глибинність переживань виявляється у здатності відчувати взаємопов’язаність різноманітних проявів життя, виявляти цікавість до широкого кола явищ. *Децентрація* – здатність до внутрішнього діалогу і уміння бути різним, залишаючись самим собою. В еґо-ідентичності функція децентрації полягає у забезпеченні самоверифікації. Децентрація виявляється як умова для самоаналізу і розуміння навколишніх. *Самоприйняття* – здатність ставитись до себе, як до перспективного проекту. В еґо-ідентичності функція самоприйняття полягає у забезпеченні самооб’єктивації. Самоприйняття виявляється в умінні людини визнавати співмірність власних сильних і слабких сторін. *Синергічність* – здатність усвідомлювати себе в якості сенсу. В еґо-ідентичності функція синергічності полягає у забезпеченні самодостатності. Синергічність виявляється в умінні розуміти взаємопов’язаність протилежностей і знаходити суть речей. *Життєва філософія* – усвідомлювання людиною власної реальності у контексті навколишнього світу в пошуку сенсу життя. В еґо-ідентичності функція життєвої філософії полягає у забезпеченні самопротяжності. Життєва філософія характеризується чіткістю сформульованих людиною власних життєвих принципів, життєвої позиції та життєвого кредо. Життєва філософія особистості виявляється у прагненні осягнути сенс життя, екзистенційності потреб, наявності усвідомленої концепції життя і людської природи.

Можна зазначити, що деякі якості виявляються акордно у декількох рисах. На наш погляд, це свідчить про взаємоактивацію рис особистісної зрілості.

На завершення представленого теоретичного аналізу феномена особистісної зрілості видаються можливими такі *висновки*.

1. Особистісна зрілість – ефект самостійно пережитої людиною у зрілому віці ненормативної кризи ідентичності. Цей ефект виявляється як динамічна особистісна структура, що детермінується механізмами інтенційності, когерентності, прегнантності, та містить центральні риси пропріуму, важливі для еґо-ідентичності: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія.

Запропонована нами дефініція дозволяє переглянути співвідношення понять “особистісна зрілість” та “зріла особистість”.

Нам видається, що для гуманістичної парадигми поняття “зріла особистість” значною мірою можна вважати такою ж науковою метафорою, як і “особистісне зростання”. Особистість психологи-гуманісти визначають як індивідуума, який володіє внутрішніми ресурсами зміни Я-концепції (К. Роджерс) [1], як цілісність, яка самовизначається (Т. Титаренко) [24], як людину, яка вільно і відповідально визначає своє місце серед інших (Є. Ісаєв, В. Слободчиков) [26]. Виходячи з цих визначень, зрілість іманентна людині, яку можна назвати особистістю. При цьому зрілість як вікова характеристика є окремою координатою розвитку людини. Годі особистісна зрілість виступає критерієм готовності особистості до саморозвитку.

2. Наявність рис особистості, яка самоактуалізується, серед експлікованих рис особистісної зрілості, на нашу думку, обґрунтовує, що особистість, яка самоактуалізується, не обов’язково є особистістю зрілою. Відділити риси самоактуалізації уявляється недоцільним, оскільки це зобов’язувало б провести чітку межу між особистісною зрілістю та її операційним аналогом, а у зв’язку з цим поставити під сумнів динамічність її структури.

Актуальним є питання щодо деякої “різнорівневості” рис особистісної зрілості. На наш погляд, воно може мати декілька відповідей залежно від обраних підходу до визначення рис та концепції типології. У різноплановій структурі рис, що характеризують особистісну зрілість, ми вбачаємо своєрідний стрижень структури особистості, що забезпечує її цілісність.

### *Л і т е р а т у р а*

1. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
2. *Оллпорт Г.* Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
3. *Леонтьев Д. А.* Личностная зрелость как опосредование личностного роста // [http://liber.rsuh.ru/ Conf/Psyh\\_razvitie/leontieu\\_2.htm](http://liber.rsuh.ru/Conf/Psyh_razvitie/leontieu_2.htm).
4. *Леонтьев Д. А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
5. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. – СПб.: Питер, 2004. – 304 с.
6. *Antonovski A.* Rozviklanie taemniczi zdrovia. – Warszawa, 1999. – 32 с.
7. Основи психології / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
8. *Хамітов Н., Гармаш Л., Крилова С.* Історія філософії. Проблема людини та її меж. – К.: Наук. думка, 2000. – 271 с.
9. *Крэйн У.* Теории развития. Секреты формирования личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.

10. *Кондрашенко В. Т. и др.* Общая психотерапия. – Мн.: Высш. шк., 1999. – 524 с.
11. *Стивенс Дж.* Приручи своих драконов (Как превратить свои недостатки в достоинства). – СПб.: Питер Пресс, 1995. – 480 с.
12. *Эллис А.* Психотренинг по методу Альберта Эллиса. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 288 с.
13. Гуманистическая и трансперсональная психология: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 592 с.
14. *Холл Келвин С., Линдсей Гарднер.* Теории личности: Пер. с англ. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 592 с.
15. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.
16. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
17. Психология личности: Хрестоматия: В 2 т. – Самара: БАХРАХ, 1999. – 544 с.
18. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М. К. Тутушкиной. – СПб.: Дидактика Плюс, 1999. – 347 с.
19. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 624 с.
20. *Скрипкина Т. П.* Психология доверия. – М.: Либідь, 2002. – 560 с.
21. *Савчин М. В.* Духовні кризи: їх причини та деякі шляхи подолання // Спадкоємність та інновації в українській психологічній науці (Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Ч. 1. – К. – Хмельницький – Кам'янець-Подільський, 2002. – С. 24–28.
22. *Овсянецка Л. П.* До питання про психологічні критерії зрілої особистості // Актуальні пробл. психології. – К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – Т. 1: Соц. психологія. Психологія упр. Орг. психологія. Ч. 2. – С. 105–110.
23. *Леніхова Л. А.* Соціалізація та соціально-психологічна компетентність як рівні особистісної зрілості // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. збірник / Ред. кол. Н. Софій (гол.) та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 105–108.
24. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
25. *Братченко С. Л., Миронова М. Р.* Личностный рост и его критерии // [http://www.psyheya.ru/lib/ppsl\\_1.html](http://www.psyheya.ru/lib/ppsl_1.html).
26. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

© Штепа О. С.

# БАГАТОВИМІРНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

---

---

*Р. М. Білоус, м. Кременчук*

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Викладено результати дослідження спрямованості особистості, ієрархії цінностей школярів, проаналізовано взаємодію вчитель – учень.

*Ключові слова:* особистісно зорієнтована освіта, особистісний підхід, усвідомлювана мета діяльності, моральні цінності.

Изложены результаты исследования направленности личности, иерархии ценностей школьников, проанализировано взаимодействие учитель – ученик.

*Ключевые слова:* личностно ориентированное образование, личностный подход, осознанная цель деятельности, нравственные ценности.

The article presents the investigation results of personal orientation and hierarchy of pupils' values. The analysis of the teacher-pupil interaction has been conducted.

*Key words:* personality oriented education, personal approach, deliberate aim of activity, moral values.

*Проблема.* Сучасна освіта спрямована на гуманізацію знань, в основі якої лежить істина, за якою “людина є мірою всіх речей”, вищою, незаперечною цінністю, альфою і омегою суспільного прогресу, його умовою, сенсом, рушійною силою і, певно, результатом [1, с. 1]. Освіченим може бути тільки той, хто навчився вчитися, навчився пристосовуватися і змінюватися, хто зрозумів, що жодне знання не є остаточним і що тільки процес пошуку знань гарантує підвищення надійності.

Повільна еволюція людини, суспільств, виробництв у попередні періоди поступу людських цивілізацій і держав зумовила відносно постійність структури і змісту освіти. Домінували концепції освіти, згідно з якими набуті людиною знання і вміння зберігали свою вартісну цінність упродовж усього її життя: “освіта на все життя”. Динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві та виробництві, зростання її потреб, гуманізація й демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій – ці та інші тенденції зумовлюють

необхідність змінити формулу “освіта на все життя” формулою “освіта через усе життя” [2, с. 15]. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, є її особистісна орієнтація [3].

С. Д. Максименко констатує, що дедалі більшого значення в реформуванні освіти набуває послідовна реалізація в ній особистісного принципу, тобто надання дієвої допомоги повноцінному розкриттю продуктивних можливостей кожного учня в їхній індивідуальній своєрідності та стимулювання гармонійного розвитку (й саморозвитку) особистості [4, с. 7].

Особливо актуальною нині є проблема створення умов для розвитку й самовдосконалення учнів, формування в них на основі глибоких і міцних знань самостійності мислення, здатності збирати, аналізувати інформацію, приймати адекватні рішення, ставити завдання й оптимально розв’язувати їх, що може значно полегшити процес становлення особистісного та професійного Я. Теоретичне значення розв’язання цієї проблеми полягає в обґрунтуванні значення особистісно зорієнтованої підготовки учнівської молоді до життя, а практичне – в пошуках засобів і способів наближення реальної структури формування особистості до суспільно бажаної.

В особистісно зорієнтованій системі основними освітніми процесами є формування особистісних смислів учіння та життя, розвивальне навчання, педагогічна підтримка становлення індивідуальності учня, виховання як турбота про його духовно-моральний розвиток. Нині дедалі більшого поширення набуває термін “особистісно зорієнтоване навчання”, сутністю якого є: визначення життєвого досвіду кожного учня, рівня інтелекту, пізнавальних здібностей, інтересів, якісних характеристик, які спочатку треба розкрити, а потім узгодити зі змістом освіти; формування позитивної мотивації до пізнавальної діяльності, самопізнання, самореалізації та самовдосконалення в межах соціокультурних і моральних цінностей; “озброєння” учнів механізмами адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, необхідними для становлення самобутньої сучасної людини, здатної вести конструктивний діалог з іншими людьми, природою, культурою та цивілізацією в цілому. Учень у рамках цього підходу – цінний виробник не стільки суспільного, скільки індивідуального досвіду [5, с. 10].

Головною умовою особистісно зорієнтованої освіти є створення сукупності таких умов, як: усвідомлювана мета діяльності; моральні цінності, що культивуються; чітко визначені соціальні норми діяльності й поведінки; межі соціокультурних цінностей, якими визначаються особистісно й соціально значущі способи поведінки учнів, котрі сприяють вільному, але водночас і морально, соціально

зорієнтованому розвитку особистості та схвалені суспільством [6, с. 44].

На виховання неповторної особистості з урахуванням її потреб і нахилів спрямовані різні теорії й технології навчання: наприклад, розвивальна (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, О. К. Дусавицький); генетико-моделювальний метод (С. Д. Максименко); модульно-розвивальна (А. В. Фурман); поліцентричний метод (Б. М. Наумов). Під час дослідження ми намагалися врахувати існуючий досвід розроблення та реалізації особистісного підходу, зокрема у працях Л. І. Божович, К. К. Платонова, І. С. Кона, Б. О. Федоришина.

Оскільки в суспільстві відбуваються принципові соціально-економічні зміни, то сама організація навчально-виховного процесу має бути спрямована на те, щоб адекватно реагувати на ці зміни й формувати в учнів ті соціокультурні цінності, які вже виробило реформоване суспільство. Теза “школа – це підготовка до життя”, яка десятки років існувала в суспільстві, поступово трансформується в тезу “школа – це саме життя” [7]. Адже свобода людини як суб’єкта життєдіяльності передбачає її здатність виходити за межі “окресленого”, самому ставати причиною Світу і Себе, що, в свою чергу, означає покладання на себе відповідальності за результати такого спричинення [8, с. 5].

Тому на сучасному перехідному етапі психологічний супровід особистісно зорієнтованої освіти є актуальним, не досить розробленим і тому вкрай необхідним як для вчителів, батьків, так і для самих учнів.

*Мета статті* полягає у вивченні таких умов особистісно зорієнтованої освіти, як моральні цінності та усвідомлювана мета діяльності.

*Завданнями статті є:*

- визначення спрямованості особистості учнів з 9-го по 11-й клас;
- аналіз взаємодії вчитель – учень у процесі особистісно зорієнтованого навчання очима учнів;
- дослідження ієрархії цінностей школярів з 9-го по 11-й клас.

Враховуючи особливості шкільного віку, ми вивчали процес формування особистісної спрямованості учнів за допомогою методики “Визначення спрямованості особистості” [9, с. 206–212]. Окремо ми проаналізували п. 3, 8, 16 зазначеної методики, настанови яких дають змогу дослідити взаємодію вчитель – учень з позиції школяра [9, с. 209]. Для визначення ієрархії цінностей учнів з 9-го по 11-й клас використовували перелік цінностей, найбільш актуальних для людини в сучасному суспільстві [10, с. 70].

У дослідженні брали участь учні 9–11-го класів ЗОШ № 29 м. Кременчука (всього 92 учні) у січні 2007 р. в однакових умовах для

всіх класів за чітко визначеними інструкціями. За вказаною методикою обчислювали кількісні показники, виражаючи їх у відсотках.

За першим завданням визначали основні види спрямованості учнів. Було встановлено, що найбільша кількість учнів (56%) спрямована на спілкування. Отже, більшість учнів сучасної школи спрямована на підтримку стосунків із людьми. Головною є орієнтація на спільну діяльність у процесі навчання. До цієї спільної діяльності слід віднести співпрацю з педагогом в освітньому процесі задля кращого результату. Такі учні прагнуть до емоційних взаємин з людьми, зорієнтовані на соціальне позитивне заохочення, що сприяє підвищенню ефективності процесу взаємодії вчитель – учень і є базою та одним із основних принципів особистісно зорієнтованого навчання.

Прикметно, що однаковими є кількості учнів, спрямованих на себе (23%) і спрямованих на справу (23%). Учні, спрямовані на себе, зорієнтовані на пряму винагороду й на задоволення від своєї роботи, яка при цьому може бути виконана не дуже якісно. Такі діти схильні до суперництва, прагнуть до домінування та агресивні в досягненні своєї мети. Учні, спрямовані на справу, більше зацікавлені у вирішенні ділових проблем та в якісному розв'язанні поставлених завдань. Такі учні спрямовані на ділову співпрацю, здатні обстоювати в інтересах справи особисту думку, яка є головною для досягнення загальної мети.

Отже, паралельно з тими учнями, які не досить зацікавлені у вирішенні проблем суспільного характеру, в сучасній школі стільки ж дітей прагнуть брати участь у вирішенні групових завдань. Вони спрямовані передусім на прогрес і ділову співпрацю.

Наступним завданням дослідження було виявлення аспектів взаємодії вчитель – учень. На думку учнів, кращим є педагог, який “викликає інтерес до предмета так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмета” (37%). З ним корелює твердження “Краще за все я навчаюсь, якщо викладач уміє викликати в мене інтерес до предмета” (63%). Школярам пропонували також твердження “На мою думку, гірше за все, коли педагог...” і три варіанти відповіді до нього. За результатами анкетування встановлено, що школярі найгіршим і неприйнятним вважають твердження “Коли педагог не приховує, що деякі учні йому не до душі...” (49%). Зауважимо, що таке негативно-оцінне ставлення не співвідноситься з основними положеннями особистісно зорієнтованого навчання, в якому одним із головних принципів є позитивне оцінювання діяльності учнів та звернення передусім до їх досягнень, а не до їх недоліків.

На другому місці варіант відповіді “Вчитель недостатньо добре знає свій предмет” (28%). З цього зрозуміло, що для сучасного школяра все ж таки має значення внутрішній зміст навчання та глибокі характеристики предмета, який він вивчає. Це означає, що достатня

частка сучасних школярів мають прагнення отримати знання, до саморозвитку й самовдосконалення через набуття позитивного й корисного навчального досвіду.

Останнє місце серед найгірших видів взаємодії між учителем та учнем посідає таке твердження: “Викликає дух суперництва в колективі” (18%). Відомо, що позитивне змагання в колективі сприяє його розвитку та відповідно прагненню кожного учня до самовдосконалення й особистісного прогресу. Отже, за результатами дослідження на противагу цим 18% учнів більшість опитаних не заперечують суперництва як більш продуктивної діяльності в процесі навчання.

Визначаючи ієрархію цінностей сучасних школярів, ми запропонували учням поставити на перше й друге місця одну із запропонованих у поданому переліку цінностей. За результатами тестування перше місце і найбільшу кількість виборів дістали цінності здоров’я (36%) та гармонії в сім’ї (14%). Найближче до них були любов (8%), воля (6%), доброта (5,4%), розум і свобода (4,5%). А відсоток таких цінностей, як сила, вміння спілкуватися, самоповага, скромність, краса, багатство тощо, був незначним.

Віддавши перше місце таким цінностям, як здоров’я та гармонія в сім’ї, учні доводили, що в них домінують загальнолюдські цінності, які на перший погляд ближчі для дорослої людини, ніж для школяра. Постає питання про важливість зазначених цінностей для учнів, яка відображає їх обміркований вибір, їхню позицію в сучасному світі.

На другому місці були такі цінності, як любов (18%), здоров’я (11%), розум (10%), гармонія в сім’ї (6,3%) та воля (4,5%). Варто підкреслити, що серед запропонованих цінностей вага такої цінності, як розум, досить низька, удвічі менша порівняно із прагненням учнів до знань, яке було зафіксовано вище. Це свідчить про те, що відносно невелика кількість школярів хочуть мати знання й усвідомлюють їх значення для свого подальшого особистісного розвитку в сучасному суспільстві.

*Висновки.* Головне завдання вчителя – організувати активну самостійну пізнавальну діяльність учнів, навчити їх здобувати знання й застосовувати їх на практиці. Щоб виконати це завдання, потрібно узгодити методи навчання з вимогами життя, зважаючи на вікові та індивідуально-психологічні відмінності учнів. Навчання завжди є формуванням, до того ж формуванням не тільки знань, умінь і навичок, а й здібностей, необхідних для подальшої життєдіяльності. Викладене вище дає підстави для таких висновків.

1. Домінуючою серед сучасних школярів є спрямованість на спілкування. З позицій особистісного підходу це можна розглядати як інструмент взаємодії між учнем і вчителем. Зважаючи на емпатійне ставлення вчителя до учня та розглядаючи його як суб’єкт, котрий сам

прагне до спілкування, можна виробити позитивний приклад співпраці між сторонами навчального процесу, що в подальшому допоможе формуванню особистості школяра.

2. Учні вважають кращим педагогом того, хто викликає інтерес до предмета так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмета. На заваді співпраці вчитель – учень можуть стати негативні аспекти такої взаємодії, найгіршими з яких є приниження гідності в присутності однокласників та недостатнє знання вчителем свого предмета.

3. В ієрархії цінностей сучасних школярів на першому місці цінність здоров'я, далі – гармонія в сім'ї, любов, воля, доброта, розум і свобода.

Враховуючи результати дослідження, можемо запропонувати при створенні проєкту особистісно зорієнтованої освіти в школі передбачити насамперед розвиток індивідуальних здібностей кожної дитини, адже освіта, крім навчання, включає й учіння як індивідуальну діяльність учня. Для поліпшення взаємодії вчитель – учень потрібно враховувати суб'єктний досвід школяра, створювати оптимальні умови для вдосконалення індивідуальних здібностей і формування особистості дитини в цілому; використовувати значущі за результатами дослідження цінності з метою розвитку вже досягнутого ціннісного рівня. Тому в методичному плані процес розвитку духовних ціннісних орієнтацій старшокласників буде найбільш успішним тоді, коли психолог у процесі роботи спиратиметься на вже досягнутий учнем рівень ціннісної орієнтації й допомагатиме йому наблизитися до цінностей наступного рівня.

Для проведення подальших досліджень необхідно, по-перше, уточнити особливості формування особистості в умовах особистісно зорієнтованого навчання; по-друге, провести психолого-педагогічну корекцію взаємодії вчитель – учень. Отже, використовуючи дані дослідження, можна поліпшити в шкільному колективі стосунки вчитель – учень, поступово формуючи передумови для успішної співпраці, що, в свою чергу, сприятиме цілеспрямованому розвитку особистості дитини.

#### *Література*

1. Житник Б. Основи сучасного навчання // Завуч. – 2002. – № 1(115). – С. 1.
2. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу // Неперервна проф. освіта: теорія і практика: Зб. наук. пр.: У 2 ч. / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К.: НГУ “ХПП”, 2001. – Ч. 1. – 392 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
4. Максименко С. Передмова // Гуманістична психологія: Антологія: У 3 т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – К., 2001. – Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – С. 7

5. Волковська Т., Коляда Т., Овчаренко Л. Особистісно зорієнтоване навчання // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2004. – № 21–24. – С. 10.
6. Сучасні шкільні технології. / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 1 – 112 с.
7. Зернова О. Контрольна на завтра: Професійна орієнтація – спроба соціальної адаптації випускників школи // Директор школи. – 2001. – № 2. – С. 5–6.
8. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Вид. центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.
9. Тестирование детей / Автор-составитель В. Богомолов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 352 с. – Сер. Психологический практикум.
10. Твоє життя – твій вибір: Навч.-метод. посіб. / Н. В. Зімівуль, З. А. Сивогракова, Н. О. Лещук та ін. – К.: Навч. книга, 2002. – 190 с.

© Білоус Р.М.

*І. В. Гнатів, м. Львів*

## **ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ НОРМИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

Розглядаються теорії розвитку моральної поведінки в дошкільному віці. Висвітлюються роль сім'ї у вихованні моральних цінностей дошкільника, вплив дитячих дошкільних закладів на розвиток його моралі. Аналізується механізм регулювання моральної поведінки у дошкільників.

*Ключові поняття:* мораль, моральність, моральна норма, моральний розвиток, механізми регуляції моральної поведінки, дошкільний вік.

Рассматриваются теории развития нравственного поведения в дошкольном возрасте. Освещаются роль семьи в воспитании нравственных ценностей дошкольника, влияние детских дошкольных учреждений на развитие его морали. Анализируется механизм регуляции нравственного поведения у дошкольников.

*Ключевые слова:* мораль, нравственность, нравственная норма, моральное развитие, механизмы регуляции нравственного поведения, дошкольный возраст.

The theories of the moral behaviour development at the preschool age are examined. The family role in the process of a preschool child's moral values formation as well as infant schools' influence on his/her moral development are illuminated. The control mechanism of preschool children's moral behaviour is analysed.

*Key words:* moral, morality, moral norm, moral development, control mechanism of moral behaviour, preschool age.

*Проблема.* Вирастаючи з інтересів спільноти, сукупність моральних вимог характеризується взаємопов'язаністю, системністю. Тому суперечність між особистим інтересом і моральним обов'язком викликає системну реакцію. Ця суперечність переживається індивідом як особистий конфлікт із суспільством у цілому. Подібна реакція різко підсилює дієвість кожної з моральних вимог.

Важливим аспектом формування особистості є розвиток моральних почуттів у дошкільному віці. Відомо, що суттєвою ознакою зрілої особистості є розуміння та використання в життєдіяльності моральних норм. Мораль – це спосіб опанування соціального досвіду шляхом регуляції власної поведінки відповідно до інтересів інших людей. У моралі вбачають не тільки обов'язок, а й деякий емоційний стан, що зумовлює прийняття моральної вимоги, яка супроводжує виконання або невиконання цього обов'язку. Виникнувши як реакція на егоїстичність потреб особи, мораль не реалізується автоматично. Дотримання звичаю, традицій, норм завжди пов'язане з напруженням сил, оскільки завжди постає як боротьба соціальної вимоги й особистого інтересу.

Стосунки з іншими людьми ґрунтуються на певних моральних принципах, моральних орієнтаціях чи цінностях, засвоєних людиною протягом життя. Моральні цінності – це ціннісні норми, принципи, ідеали, а також розуміння добра і зла, справедливості і гуманності. Морально-етичні явища поляризуються навколо двох полюсів – добра і зла. Особа асимілює уявлення, які сформувалися в суспільстві, що призводить до формування певних моральних цінностей. Моральна орієнтація полягає у виборі між добром і злом, який дитина здійснює не через неминучу потребу, а через власне розуміння цієї потреби. Моральні орієнтації можна розглядати як суб'єктивне усвідомлення особою існуючого добра і зла. Загалом ціннісні орієнтації визначають цілі нашого життя, а моральні цінності – наші стосунки з іншими людьми.

*Мета статті:* показати важливість впливу моральних норм на розвиток і формування особистості в дошкільному віці.

Моральне виховання молодого покоління є проблемою, що хвилює людство вже багато віків. У єгипетському папірусі ще чотири тисячі років тому містилося нарікання на молодь і її неморальну поведінку. У наш час проблема морального становлення дітей набуває особливої гостроти. Технічний прогрес сам собою не сприяє моральному вдосконаленню, проте відкриває надзвичайні перспективи для знищення людства і навколишнього середовища. Відповідно суттєво змінюються і умови виховання дітей. Усе більшу роль починає відігравати система громадського дошкільного виховання. Згідно із західними соціологічними прогнозами, прагнення багатьох жінок до професійної реалізації зумовлює збереження і розвиток цієї системи [1].

Дослідження, що проводилось у 20-х роках минулого сторіччя в США, показало, що найбільш повні й достовірні знання моральних норм мали священослужителі, які їх проповідували, та злочинці, котрі свідомо порушували моральні принципи [2].

На ранніх етапах розвитку особистості переважна більшість стосунків, властивостей характеру, мотивів поведінки, засвоєних дитиною, формується приховано. До певного часу вони ніяк себе не виявляють, проте суттєво впливають на зміст діяльності дитини, формуючи неповторність соціального обличчя зростаючої особистості. Фундаментальні поняття про мораль і моральність закладаються в дошкільному віці. Від сформованості цих понять, розуміння їх значення залежать гармонійність розвитку дитини, її ставлення до інших людей і суспільства в цілому [1].

Дитина народжується ні злого ні доброю, ні моральною ні аморальною. Те, які моральні риси у неї розвинуться, залежить передусім від ставлення до неї людей, що її оточують, від того, як вони її виховуватимуть. Хибними видаються також психологічні положення про маленьку дитину як про асоціальну, суто індивідуалістичну, егоцентричну істоту, яка перебуває під владою своїх органічних потягів і виконує відомі суспільні правила й норми під впливом зовнішнього примусу. За відповідної організації колективної діяльності дітей, спрямованої на досягнення соціально значущих результатів, і такої, що вимагає співпраці, взаємодопомоги, у них дуже рано починають формуватися “найпростіші суспільні мотиви, які спонукають дотримуватися відомих моральних норм поведінки не під впливом зовнішнього примусу, а зі своєї власної ініціативи, за внутрішнім переконанням” [1, с.149, 150].

У психологічній науці існують різні погляди на питання розвитку моралі у дітей. Прихильники теорії соціального наuczіння вважають, що діти засвоюють мораль завдяки отриманню нагороди і покарання за різні види поведінки, а також завдяки наслідуванню рольових моделей. Науковці, що дотримуються психодинамічного підходу, вважають, що мораль розвивається як захист проти тривоги, яка пов'язана зі страхом втратити любов і схвалення батьків. Прибічники когнітивної теорії вважають, що, подібно до розумового розвитку, розвиток моралі має прогресивний, стадіальний характер [3].

Ж. Піаже, автор теорії розвитку моралі, вважав, що розвиток моральних почуттів у дітей відбувається у взаємодії між структурами мислення, які все ще розвиваються, і соціальним досвідом, що поступово розширюється. У розвитку моральних почуттів можна виокремити дві стадії. На стадії морального реалізму, яка настає у віці 4–6 років, діти думають, що неодмінно слід дотримуватись усіх правил, тому що це реальні, непорушні умови, а не абстрактні принципи. На цій стадії вони роблять висновок про моральність того

чи іншого вчинку, виходячи з його наслідків, і ще не здатні оцінювати наміри. Наприклад, “дитина буде вважати дівчинку, яка, накриваючи на стіл, розбила 12 тарілок, більш винною, ніж дівчинку, яка зумисне розбила 2 тарілки в пориві гніву на свою сестру” [див. 3, с. 532].

Пізніше діти досягають стадії морального релятивізму, яка настає із 7-ми років і триває у старшому віці. Тепер діти розуміють, що правила створюють люди на основі взаємних домовленостей і що в разі потреби їх можна змінювати. Це спричиняє усвідомлення того, що у світі не існує нічого абсолютно правильного або неправильного і що моральність вчинка залежить не від його наслідків, а від його намірів.

Теорія Піаже про дві стадії морального розвитку була розвинута Л. Колбергом. Він пропонував своїм випробуваним (дітям, підліткам і дорослим) серію коротких оповідань морального характеру, а потім за їх змістом задавав запитання. Головний герой кожного оповідання стикався з моральною дилемою, і випробуваному пропонувалося вирішити цю дилему. Колберга цікавили не лише запропоновані у відповідь рішення, а й обґрунтування цих рішень, аргументація відповідей [див. 3, с. 534].

Аналіз результатів дослідження дав змогу Колбергу виділити три рівні моральної свідомості:

1) *доморальний рівень* висвітлює поведінку дитини, коли вона втримується моральних норм, щоб уникнути покарання, керується у своїх вчинках егоїстичними міркуваннями, індивідуальною або груповою користю. Дитина виявляє слухняність в обмін на блага і заохочення;

2) *рівень конвенційної моралі* полягає в тому, що дитина прагне бути доброю, слухняною, очікує схвалення з боку авторитетних людей, відчуває сором перед їхнім осудом. Більш значущими для дітей є встановлені дорослими порядки, фіксовані правила. На їх думку, добрим є те, що відповідає правилам і вимогам, заданим ззовні;

3) *рівень автономної моралі* пов'язаний з перенесенням проблеми соціалізації всередину, у внутрішній світ особистості. Дитина 5–7 років уже здатна усвідомлювати відносність й умовність соціальних норм, вимагає у дорослих їх обґрунтування, прагне з'ясувати їх доцільність і корисність. Дошкільник починає орієнтуватися на інтеріоризовану внутрішню систему принципів, власні судження, самооцінку [4].

Для розвитку моральної свідомості потрібно, щоб кожна людська істота пройшла всі три етапи морального розвитку. Не можна перескочити на рівень автономної моралі, минувши доморальний рівень і рівень конвенційної моралі. У якому саме віці відбудеться перехід дитини з нижчого на вищий рівень розвитку моральної свідомості великою мірою залежить від дорослих, що оточують дошкільника.

Різні рівні моральної свідомості визначаються не лише зовнішніми умовами виховання дітей, а і їхніми особистісними типами, індивідуальними особливостями. Окрім того, роз'язання моральної колізії завжди пов'язане з конкретно життєвою ситуацією. Одна й та сама дитина може по-різному розв'язати одну й ту саму моральну колізію залежно від того, наскільки близько вона її торкається [там само].

Дослідження доктора педагогічних наук С. Г. Якобсон (м. Москва), показали, що майже половина випробуваних старших дошкільників, схвалюючи дотримання якоїсь норми, зовсім не засуджує її порушення, і навпаки. При цьому така неадекватність оцінок залежить від особистої зацікавленості дитини, а зовсім не від знання нею норм, тобто від її ставлення до відповідної ситуації.

Окрім особистого ставлення до змісту моралі, моральних цінностей і принципів, моральне становлення неможливе без системи психічних утворень, які забезпечують реалізацію основної функції моралі – регулювання людської поведінки в певних умовах. Важливим механізмом регулювання людської моральної поведінки є *саморегуляція*.

До функцій моралі, які розвивають механізм саморегуляції, належить формуюча функція, що визначає умови соціалізації дитини, засоби та методи морального виховання. Ця функція найтісніше пов'язана з педагогікою, схваленням тих засобів виховного впливу, які є найбільш доцільними з погляду формування у дошкільника потреби в моральній поведінці. Певні форми поведінки не повинні засвоюватися дитиною автоматично, без емоційного ставлення до них, без моральної мотивації, оскільки важливо, щоб вони перетворилися на потребу в моральній поведінці. Головною метою морального виховання є перетворення зовнішніх вимог на внутрішні мотиви поведінки дитини, формування в неї механізмів моральної саморегуляції [4].

У процесі розвитку особистості зовнішні, соціальні впливи відбиваються на внутрішньому ставленні дитини до події, об'єкта, вчинку, людини, результату її діяльності. Характеристикою людської діяльності є її активність, яка впливає на взаємини дитини із суспільством. Важливим компонентом активності особистості, що впливає на моральний розвиток дитини, є самореалізація. Інформація, що надходить з навколишнього світу, модифікується у власну позицію дитини відповідно до її прагнень, намірів, задумів. У результаті цього дитина реалізує засвоєні суспільні цінності, норми, правила не автоматично, а відповідно до своєї внутрішньої позиції. Доказом слугує поведінка самого дошкільника, який не зупиняється на засвоєнні норм і наслідуванні зразків поведінки дорослих, а прагне до

творчості, видозміни навколишньої дійсності відповідно до власних почувань, знань, умінь.

Моральне виховання не зводиться до забезпечення відповідності поведінки дошкільника вимогам суспільства. Якщо дитина діє, як того вимагають існуючі стандарти, лише відтворюючи правило, то в такій її поведінці ще немає власне морального ставлення. “Моральна поведінка виникає лише під час пошуку дитиною різних варіантів рішення за умови критичного, вибіркового ставлення дошкільника до правила” [4, с. 102].

Мораль не може забезпечити і передбачити приписів на всі випадки життя. Дитині доводиться щоразу по-новому, по-своєму, відповідно до власного досвіду розв’язувати проблему. Специфікою моральності, власне, і є присутність саморегуляції поведінки. Саморегуляція базується на відповідальності дитини, вимогливості до себе, хоча й на елементарному рівні.

Моральним буде лише такий вчинок дитини, який базуватиметься не на сліпому наслідуванні навіть еталонної норми, а на свідомому ставленні малюка до неї. Це вимагає від дитини вміння здійснювати вибір на основі особистої відповідальності. Дошкільник є активною соціальною істотою, внутрішній світ якої “працює”, а не лишається відстороненим спостерігачем автоматичного відтворення зовнішніх стандартів. Дитина зіставляє соціальні норми зі своїми бажаннями, настроєм, інтересами. Індивідуальна моральна свідомість завжди відрізняється певною своєрідністю, неповторністю. Вона залежить від віку дитини, індивідуальної історії її життя, поєднання її звичок, смаків, ціннісних орієнтацій, статевих і типологічних відмінностей тощо [там само].

У дошкільному віці дитина починає керуватись у своїй поведінці моральними нормами. У неї формуються моральні уявлення та оцінки. Р. Х. Шакуров у ході спеціальних досліджень з’ясував, що між емоційними реакціями дітей на оцінні впливи дорослих, які їх оточують, і становленням самолюбства, гордоців існує зв’язок [див. 5]. Переживання гордоців уперше виникають у дитини внаслідок прямої оцінки дорослого, а потім і без неї. Поступово виникає потреба гордитися й іншими рисами, зберігати позитивну оцінку дорослих і тим задовільняти своє самолюбство.

Протягом дошкільного дитинства урізноманітнюються прояви власної гідності. З усвідомленням суспільних цінностей діти починають гордитися трудовими успіхами, професійною майстерністю батьків.

Самолюбство має й інший бік, що виявляється в переживанні сорому, ніяковості. Вони виникають, якщо дитина втрачає позитивну оцінку, доброзичливе ставлення до неї дорослих за умови, що ця

оцінка дається авторитетною для дитини особою, важлива для неї і викликає самоаналіз.

Розвиток почуття сорому в дошкільників пов'язаний із зростанням їх морального досвіду й самосвідомості, зазначає у своїх працях О. І. Кульчицька [там само]. Почуття самолюбства, гордощів, власної гідності, сорому, які формуються у дитини, стають мотиваційними компонентами всіх моральних рис її особистості.

Засвоєння дитиною норм і правил, уміння зіставляти свої вчинки із цими нормами поступово спричиняють формування перших проявів довільної поведінки, тобто поведінки, для якої характерні неситуативність, стійкість, відповідність зовнішніх вчинків внутрішній позиції. Зростання цілеспрямованості дій сприяє усвідомлення дітьми обов'язковості завдань і вимог, які ставлять дорослі. З віком у дошкільників з'являється здатність переборювати у процесі виконання завдань вплив привабливих об'єктів. Так формується важлива волева властивість – утриматися перед спокусою, яку описував у своїх працях В. К. Котирло [там само].

Особливості моральної свідомості і поведінки дошкільника залежать від характеру сімейних взаємин. Визначальним є не те, що батьки говорять дитині про моральні правила і вимоги, а те, чи діють самі дорослі відповідно до них. Якщо поведінка батьків непослідовна і не завжди відповідає тим моральним нормам, про які вони говорили дошкільникові, то вона стає моделлю для наслідування моральних норм у суспільстві. Якщо батьків не хвилює проблема чесності як людської чесноти, то, очевидно, їхня дитина теж не буде акцентувати увагу на правдивості.

Роль сім'ї суттєво обмежується як щодо часу впливу, так і щодо винятковості своєї ролі. Разом з тим громадське дошкільне виховання спричиняє низку нових факторів, які впливають на моральний розвиток дітей. Слід зазначити, що ситуація сімейного виховання багато в чому відрізняється від морального виховання в дитячому садку. Зміст і методи морального виховання в сім'ї значною мірою є суб'єктивними, хоча й відображають суспільні цінності. Вибір як самих цінностей, так і способів залучення до них у різних сім'ях є досить різноманітним і залежить від численних соціальних та індивідуальних моментів. Очевидним є те, що зміст і методи морального виховання в дитячому садку не можуть залежати лише від цінностей і традицій членів окремого педагогічного колективу, а повинні відповідати загальним соціальним, національним і громадянським завданням виховання зростаючого покоління.

Тому моральне виховання в дитячому садку потребує узгодженої програми такого виховання, а також методичного забезпечення для її реалізації. У вітчизняній дошкільній педагогіці завжди приділялася увага моральному вихованню, яке, однак,

обмежувалося в основному трьома напрямками: а) ідеологічним вихованням; б) знайомством з деякими моральними нормами і поняттями (тобто передачею моральних знань); в) навчанням найпростіших правил етикету [2]. У сучасних програмах дошкільного виховання цей розділ дещо видозмінився і нині охоплює: а) формування доброзичливих стосунків (між однолітками або щодо всіх навколишніх); б) передачу моральних знань (знайомство з моральними принципами, рисами особистості та їх проявами, моральними оцінками); в) орієнтацію дітей у сфері почуттів та емоцій [там само].

Створюючи програми і методики морального виховання, слід враховувати ті особливості сфери етики, які відрізняють її від інших сфер людської культури, наприклад науки. Зміст етичної сфери – моральних цінностей, принципів, норм має прямий зв'язок із цивілізаційними і субкультурними особливостями того суспільства, стосунки в якому вони повинні регулювати. Тому заперечення хоча б однієї моральної норми цього суспільства може вплинути на індивідуальну поведінку особистості і її наслідки для оточення. Сфера моралі передбачає в першу чергу становлення певних стосунків, тобто зв'язок з особистісними та емоційними структурами. Однаково високий рівень моральних знань може поєднуватись із прямою протилежним ставленням до їх змісту, а це має принципове значення.

*Висновки.* У своєму розвитку мораль може бути автономною і гетерономною. Автономна мораль пов'язана із встановленням і дотриманням норм, створених самою людиною. Гетерономна мораль визначається з правилами поведінки, які створено іншими людьми, але їх дотримання індивід вважає обов'язковим і незаперечним.

Отже, перехід до моральної саморегуляції відбувається шляхом формування смислових, емоційно навантажених утворень, які об'єднують усвідомлення цінності інших людей, їх інтересів, моральної поведінки.

Засвоюючи мораль, дитина випробовує міцність її меж і власні можливості. У процесі активного випробовування дошкільник збирає інформацію про реальне застосування і можливі варіанти використання моральних норм. Моральність передбачає вміння дошкільника здійснювати саморегуляцію.

Формування моральних цінностей – це результат тривалого розвитку і виховання особистості. Лише осмислена, усвідомлена цінність здатна виконувати найважливішу ціннісну функцію – функцію орієнтира поведінки. Формування моральних орієнтацій значною мірою зумовлене індивідуальним досвідом життя і визначається життєвими відносинами, у яких зростає дитина.

### *Литература*

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Якобсон С. Г. Программа и методы руководства моральным развитием дошкольников // [www.festival.ru](http://www.festival.ru).
3. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 992 с.
4. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. – К.: Освіта, 1998. – 225с.
5. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 312 с.
6. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинської, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
7. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 306 с.

© Гнатів І.В.

*А. Н. Горецкая, г. Харьков*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ДИСКУРСЫ НЕТРАДИЦИОННОЙ СЕКСУАЛЬНОСТИ**

Висвітлюється проблема нетрадиційної сексуальності в рамках актуальних соціокультурних дискурсів: етологічного, філософського, клінічного, соціологічного, психологічного. Показано, що найбільш перспективним є статеворольовий підхід.

*Ключові слова:* нетрадиційна сексуальність, “режими сексуальності”, континуум “норма-патологія”, сексуальні перверсії.

Освещается проблема нетрадиционной сексуальности в рамках актуальных социокультурных дискурсов: этологического, философского, клинического, социологического, психологического. Показано, что наиболее перспективным является полоролевой подход.

*Ключевые слова:* нетрадиционная сексуальность, “режимы сексуальности”, континуум “норма-патология”, сексуальные перверсии.

The article is devoted to a problem of nonconventional sexuality within the limits of the following actual sociocultural discourses: ethological, philosophical, clinical, sociological and psychological. There is an evidence that the most perspective approach is the role and sexual one.

*Key words:* nonconventional sexuality, “modes of sexuality”, a continuum “norm-pathology”, sexual perversion.

*Проблема.* В настоящее время проблема традиционной/ нетрадиционной сексуальности шагнула далеко за пределы собственно научного знания и стала поводом для многочисленных

информационных спекуляций. Широкое и свободное использование понятия “нетрадиционная сексуальность” в коммерческих целях (шоу-бизнес, реклама и т. п.) привело к его популяризации и формированию в некоторой мере терпимого отношения общества, под которым зачастую скрывается признание как варианта нормы или легкого (т. е. допустимого в принципе) отклонения от нее. Социодемографические исследования показывают, что формирование такого общественного мнения напрямую связано с углублением демографического кризиса: снижением рождаемости, увеличением количества несовершеннолетних матерей, распространением заболеваний, передаваемых половым путем и т. п. Исследования в рамках психологии пола свидетельствуют, что либеральное отношение к нетрадиционной сексуальности приводит к нарушению процесса нормальной полоролевой идентификации и формированию диффузной полоролевой идентичности. Между тем крайне немногочисленными являются исследования психологических и психолого-педагогических механизмов формирования нетрадиционной сексуальности, а в тех, что имеются, зачастую смешиваются различные методологические основания, что связано со сложностью и многоуровневостью такого образования, как человеческая сексуальность.

*Цель работы:* проанализировать актуальные социокультурные дискурсы, в рамках которых происходит изучение нетрадиционной сексуальности.

Проблема нетрадиционной сексуальности рассматривается сегодня в рамках нескольких дискурсов. *Этологический дискурс* интерпретирует сексуальность, сравнивая сексуальное поведение в человеческом социуме и животном мире. Нетрадиционное сексуальное поведение человека рассматривается как рудимент различных стратегий полового размножения, существующих в животном мире [1].

В *философском дискурсе* рассматриваются трансформации сексуальности в ее историческом контексте. Как показывает М. Фуко в работе “История сексуальности”, для понимания современных европейских представлений о мужской и женской сексуальности имеют значение моральная философия античности и первые христианские доктрины. Именно в античности появляется “особая асимметрия моральной рефлексии в отношении полового поведения”. Эта асимметрия приводит к тому, что мораль становится моралью исключительно одного пола: “Это – мораль мужчин; мораль, которая осмысливается, записывается, преподается мужчинами и которая адресована мужчинам, понимается, свободным... Женщины появляются здесь лишь в качестве объектов или, в лучшем случае, партнеров, которых следует формировать, воспитывать и контролировать, когда они находятся в компетенции твоей власти, и к

которым, наоборот, не следует прикасаться, когда они находятся под властью кого-то другого (отца, мужа, опекуна)” [2].

Как показано в работах Т. Лаксра, до начала XVIII ст. в западноевропейском обществе преобладала однополая модель сексуальности, которая предполагала мужчину наиболее совершенным представителем человечества и рассматривала его в качестве своеобразного эталона. Таким образом, под рубрику “нетрадиционная” (греховная) сексуальность подпадало все то, что выходило за рамки мужской сексуальности [3]. В рамках церковного права это обычно получало название “содомия” (по имени известной библейской истории). Отношение к женщине как “изнанке мужчины” привело к формированию отчетливого страха перед женской сексуальностью. Развитие двуполой модели закономерно вызвало противостояние двух полов, что сделало сексуальность предметом многообразных практик и техник власти.

М. Фуко выделил следующие стратегии власти, связанные с сексуальностью: 1) истеризация женских тел (типологическая модель – истеричная женщина); 2) педагогизация детского секса (типологическая модель – мастурбирующий ребенок); 3) социализация биологического человеческого производства (типологическая модель – мальтузианская пара); 4) психиатризация перверсивных удовольствий (типологическая модель – перверсивный взрослый). Две из этих стратегий связаны с клиническим дискурсом сексуальности.

*Клинический дискурс* оперирует четкими статистическими и биологическими определениями нормальной и патологической сексуальности. Нормальной сексуальности как биологическому явлению свойственна гетеросексуальность, т. е. направленность полового влечения на лиц противоположного пола, как социальному явлению – присуще понятие относительной статистической нормы, когда норма – это то, что принято у большинства данного общества. Патологическая сексуальность по-разному описывается специалистами. Сексолог З. Старович выделяет нетипичные сексуальные отклонения и сексуальные девиации. К нетипичным сексуальным отклонениям Старович относит “такие типы сексуального поведения, которые, с одной стороны, по существующим меркам нельзя однозначно отнести ни к норме, ни к девиации, а с другой стороны, хотя они и составляют в популяции статистическое меньшинство, однако фактически имеют распространение во всех обществах, культурах и средах” [4, с. 46]. К этой группе относится патологический аутоэротизм, орализм, анализм, гомосексуализм, бисексуализм, инцест, сексуальное насилие, проституция. Сексуальные девиации – это не относящиеся к болезненным состояниям отклонения от общепринятых в данном обществе норм полового поведения (фетишизм, трансвестизм, педофилия, садо-мазохизм, вуайеризм и др).

В.В. Кришталь к девиациям (парафилиям) психосексуального развития относит нарушения направленности полового влечения и форм его реализации. Таким образом, клинический дискурс всю широту понятия “сексуальность” сводит к категории “норма – патология”.

Появившийся лишь в конце XIX ст. в европейском общественном сознании т. н. женский вопрос (сексуальная революция и структуралистская философия) привел в начале XX ст. к феминистическому пересмотру и изменению традиционных границ женского мира и выходу женской сексуальности на пространство мужской территории, переведя сексуальность в плоскость социального рассмотрения [3].

*В социологическом дискурсе* сексуальность рассматривается как социальный конструкт, который является доминирующей культуральной нормой, поддерживаемой традицией и социальными институтами.

Е. Здравомыслова и А. Темкина в статье “От лицемерия к рационализации: дискурсивные трансформации в сфере сексуальных отношений” рассматривают основные изменения, происшедшие в сфере сексуальных отношений в постсоветском обществе. Для концептуализации этих изменений используется понятие “режим сексуальности”. “Режимы сексуальности” – это относительно автономные способы организации сексуальных отношений, которые представляют собой совокупность внешних (структурных) условий, предписаний и ограничений, с одной стороны, и практических действий агентов – с другой. Выделяют 8 режимов сексуальности:

1) *режим доминирующей гетеросексуальности* определяет характер доминирования и степень терпимости в отношении гомосексуальности. Этот режим контролируется законодательными актами, уровнем общественной толерантности по отношению к другим сексуальным предпочтениям (отношение к нетипичности);

2) *режим гендерной поляризации* задает диапазон и критерии различий в предписаниях по поводу сексуальности, адресованных мужчинам и женщинам;

3) *брачно-репродуктивный режим* определяет соотношение сексуальности и деторождения. Так, в одних обществах и социальных группах сексуальные отношения мотивированы репродуктивными целями и ограничены рамками брака, в других сексуальность рассматривается гораздо шире – допускаются добрачные и внебрачные отношения, не мотивированные репродуктивными целями;

4) *романтический режим* репрезентирует сексуальность как выражение любви и страсти;

5) *коммуникативный режим* описывает сексуальность как средство или составляющую часть гетеросексуального общения;

б) в *рыночном режиме* сексуальность рассматривается как предмет торга и обмена;

7) *гедонистический режим* связывает сексуальность с телесными удовольствиями, сексуальные отношения рассматриваются как автономная от брака и репродукции сфера жизни;

8) *режим риска* рассматривает сексуальность как причину и источник социальных болезней – насилия, эпидемий, моральной деградации, СПИДа, проституции, наркомании, гомосексуальности.

В советское время общество наделяло мужчин и женщин разными правами, брак являлся основной формой сексуальных отношений, а любовь – необходимым условием брака. Рыночный и коммуникативный режимы официально пресекались, а режим риска умалчивался либо воспринимался как западное влияние.

Постсоветское время характеризуется доминантой гетеросексуальности. Происходит сексуализация мужского и женского тела, женская сексуальность обретает свою дискурсивность и социальную нишу. Брачные отношения остаются основной публичной политикой сексуальности, в то время как романтический режим приобретает эротический характер и сексуальные отношения становятся предметом переговоров между партнерами. Происходят значительные изменения в рыночном режиме. Так, контакт между молодой, сексуально привлекательной женщиной и богатым мужчиной претендует на гегемонный тип сексуальных отношений. Гедонистический режим выступает ядром репрезентаций в масс-медийном дискурсе как автономная сфера сексуальных отношений, направленных на получение удовольствия. Режим риска также является ядром публичных репрезентаций, влияние “социальных болезней” на общество и его моральное устройство становится точкой отсчета для трактовки секса [6].

Однако политика гендерного равенства, порожденная социологическим подходом, признала все варианты сексуальности как возможные и имеющие право на существование. В свою очередь, это привело к тому, что любые девиации психосексуального и полоролевого развития не подвергаются социальной коррекции и контролю. Поэтому медики и педагоги оказались перед выбором: либо придерживаться традиционной парадигмы, либо следовать новым тенденциям в социуме. А. С. Кочарян и М. Е. Жидко приводят пример, когда на конференции по сексологии и медицинской психологии в 2002 г. в своем сообщении проф. Г. С. Васильченко акцентировал внимание на вопросе, может ли врач оказывать психотерапевтическую помощь лицам с гомосексуальной ориентацией. Если да, то, ориентируясь на сексологические критерии о том, что гомосексуальная ориентация является если не перверсией, то перверситетом, врач, помогая больному, наводняет мир злом. Кроме

того, социологическое конструирование полов приводит к девальвации зрелости (отсутствие или подавление зрелых структур и смыслов личности при наличии внешнего, поведенческого, “взрослого” фасада) и инфляции мужественности (компенсаторное психологическое образование, заключающееся в “раздувании” внешней мужественности, заимствованной из детских фантазмов) [3]. В связи с этим возникает вопрос об универсальных механизмах формирования мужского и женского пола, что привело к возникновению психологического дискурса.

*Психологический дискурс* сформировался относительно недавно в рамках психологии пола и гендерной психологии. Формирование нетрадиционной сексуальности в психологическом дискурсе связывается с нарушением и фиксациями в полоролевом развитии. Так, З. Фрейд выделяет несколько фаз психосексуального развития и говорит о том, что фиксации на какой-либо определенной стадии являются ключом для понимания девиантных форм поведения. Нормальная сексуальность характеризуется приматом генитальной фазы. Сексуальные девиации свидетельствуют о регрессе к ранним стадиям развития [7]. Рассмотрение механизмов формирования нетрадиционной сексуальности в рамках психологического дискурса ставит вопрос о разных моделях фемининности/маскулинности. Кочарян приводит три модели маскулинности/фемининности: дихотомическая, континуально-альтернативная, андрогинная. Дихотомическая модель подразумевает, что маскулинность и фемининность являются биполярными конструктами. Это означает, что если человек имеет высокие показатели маскулинности, то его показатели фемининности низки. Андрогинная модель рассматривает маскулинность/фемининность как независимые переменные. А континуально-альтернативная полоролевая модель ориентирована на “поиск различных вариантов соотношений мужского и женского в психике человека. Этими соотношениями объясняется и характерология, и девиация психосексуальной ориентации (гомосексуализм), и выбор брачного партнера, и многое другое” [8, с. 23].

*Выводы.* Можно выделить несколько основных дискурсов, в рамках которых рассматривается и понимается сегодня феномен нетрадиционной сексуальности: этологический, философский, клинический, социологический, психологический. В рамках этологического дискурса нетипичное сексуальное поведение трактуется как “маркер” сексуальной патологии. Клинический дискурс предполагает только одну, статистическую, форму нормальной сексуальности. Философский и социологический дискурсы не ставят перед собой цель исследовать природу и психологические механизмы сексуальности – они обосновывают и конкретизируют то отношение к ней, которое было принято в соответствующем обществе на определенном

историческом этапе. Психологический дискурс рассматривает нетрадиционную сексуальность с точки зрения разных моделей маскулинности/фемининности. Таким образом, экспериментальное изучение нетрадиционной сексуальности должно осуществляться как минимум на трех уровнях: 1) биологическом; 2) социокультурном; 3) психологическом.

### *Литература*

1. *Любарский А.В.* Некоторые этологические особенности сексуального поведения // Таврич. журн. психиатрии. – 1998. – Ч. 2, № 1. – С. 36–43.
2. *Фуко М.* Использование удовольствий. История сексуальности: В 2 т. – СПб.: Акад. проект, 2004. – Т.2. – 432 с.
3. *Кочарян А.С., Жидко М.Е.* Психосексуальное развитие человека. Формирование мужского гендера: Учеб. пособие. – Х.: Изд-во ХАИ, 2005. – 112 с.
4. *Старович З.* Судебная сексология. – М.: Юр. л-ра, 1991. – 336 с.
5. *Кришталь В.В., Григорян С.Р.* Сексология: В 4 ч. – Х.: Акад. сексол. исслед., 1999. – 1152 с.
6. *Здравомыслова Е., Темкина А.* От лицемерия к рационализации: дискурсивные трансформации в сфере сексуальных отношений: Сб. ст. / Под ред. Е. Здравомысловой и А. Темкиной. – СПб.: Изд-во “Д. Буланин”, 2002. – 286 с.
7. *Кон И.С.* Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
8. *Кочарян А.С.* Личность и половая роль. – Х.: Основа, 1996. – 127 с.

© **Горецька О.М.**

*В. А. Гузенко, м. Одеса*

## **МІСЦЕ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ**

Досліджується мотиваційна сфера особистості, зокрема проблема мотивації досягнення. Описано результати дослідження структури особистості та мотивації досягнення студентів. Зроблено спробу виявити взаємозв'язки між мотивацією досягнення та рисами особистості студентів.

*Ключові слова:* особистість, структура особистості, мотивація, мотивація досягнення.

Исследуется мотивационная сфера личности, в частности проблема мотивации достижения. Описаны результаты исследования структуры личности и мотивации достижения студентов. Предпринята попытка определения взаимосвязей между мотивацией достижения и чертами личности студентов.

*Ключевые слова:* личность, структура личности, мотивация, мотивация достижения.

The article is devoted to the research of motivational sphere of personality, specifically to the problem of achievement motivation. The investigation results concerning the students' personality structure and achievement motivation are described. An attempt to define the links between students' achievement motivation and personality traits has been made.

*Key words:* personality, personality structure, motivation, achievement motivation.

*Проблема.* Термін “особистість”, як і більшість понять у психології, розуміють і трактують по-різному залежно від контексту. Існує багато підходів до опису ядра й структури особистості. Якщо розглядати ці підходи й концепції в сукупності, то поняття “особистість” виявляється досить широким – охоплює майже всю психологічну індивідуальність людини. Учені вже визначили співвідношення біологічного й соціального в особистості (О. М. Леонтьєв, К. К. Платонов, В. М. Мясіщев, Б. М. Теплов, В. Д. Небиліцин, В. С. Мерлін, В. М. Русалов, О. Г. Асмолов, З. Фройд, А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм та ін.), виділили основні елементи структури особистості (З. Фройд, К. Юнг, К. К. Платонов, А. В. Петровський), визначили основні риси особистості (Г. Оллпорт, Р. Кеттел, Р. Айзенк, З. Хатуей, Дж. Маккінлі).

Проте, крім цих складових, спільних для всіх людей, існує певна індивідуальна вибірковість щодо явищ навколишнього світу і власний стиль засвоєння інформації, які створюють базу для формування різних, неповторних осіб за однакових умов середовища. “В основі такого індивідуально окресленого стилю сприйняття, перероблення та відтворення інформації лежить *провідна тенденція*, або дві-три провідні тенденції, які пронизують усі рівні особистості: і найнижчі, біологічні, і його характерологічну структуру, і найвищі (“вершинні”), якими є соціальна спрямованість та ієрархія цінностей людини” [1, с. 20]

Провідна тенденція, за Л. М. Собчик, – це дефініція, яка охоплює і умови формування певної властивості особистості, і саму властивість, і predisпозицію до того стану, який може розвинути під впливом дій середовища як продовження певної властивості. Якщо по вертикалі тенденція пронизує різні аспекти особистості – базові властивості, риси характеру та їх реалізацію як соціальної настанови або особливості актуального стану, то по горизонталі тенденція збігається з індивідуальним стилем, що виявляється в основних підструктурах особистості: *мотиваційна сфера, емоційні особливості, когнітивний стиль і комунікативні властивості* [там само, с. 20–21].

Подібне виділення підструктур особистості є і в концепції В. С. Мерліна, який розумів людину як інтегральну індивідуальність. До індивідуального він відносив дві групи психічних особливостей.

Перша група – це властивості індивідуума (властивості темпераменту та індивідуальні якісні особливості психічних процесів). До другої групи належать стійкі *мотиви дій* в певних ситуаціях та індивідуальні риси характеру (ініціативність або пасивність, товариськість або замкнутість у встановленні соціальних контактів).

Мотивація, або процесуальні аспекти функціонування індивідуума, є одним із центральних компонентів усіх теорій особистості. А взагалі кожна цілісна теорія особистості має пояснювати, чому люди чинять так, а не інакше.

Щодо трактування самого поняття “мотивація”, то сьогодні немає спільного й чіткого розуміння цього терміна. У найширшому значенні, на думку В. Вілюнаса, термін “мотивація” в сучасній літературі використовується як родове поняття для позначення сукупності психологічних утворень і процесів, що спонукають і спрямовують поведінку на життєво важливі умови і предмети, які визначають упередженість, вибірковість і кінцеву цілеспрямованість психічного віддзеркалення та регульованої ним активності [2, с. 7].

На думку Є. П. Ільїна, всі визначення мотивації можна віднести до двох напрямів. Перший розглядає мотивацію як сукупність чинників і мотивів. За другим напрямом мотивація вважається не статичним, а динамічним утворенням, процесом, механізмом [3, с. 65]. Виникає ще одне запитання під час аналізу теорій особистості і теорій мотивації: “Мотивація є характеристикою чи компонентом діяльності або рисою чи підструктурою особистості?”.

На думку О. М. Леонтьєва, особистість у теорії діяльності – це внутрішній момент діяльності, деяка неповторна єдність, що виконує роль вищої інтегративної інстанції, що керує психічними процесами; цілісне психологічне утворення, яке формується в життєвих стосунках індивіда внаслідок перетворення його діяльності. Суспільні відносини реалізуються сукупністю різноманітних діяльностей. Ієрархічні відносини спираються на співвідношення мотивів і характеризують особистість [4]. Виходить, що мотиви – це характеристика діяльності. Але з огляду на розуміння мотивації як сукупності мотивів (К. К. Платонов) вона є характеристикою діяльності. Розуміння мотивації як сукупності чинників, що зумовлюють поведінку [2, с. 18], робить її характеристикою особистості. Якщо розглядати мотиваційну сферу як підструктуру особистості, за В. І. Ковальовим, то вона є сукупністю стійких латентних мотиваційних утворень (спрямованість особистості, інтереси, мотиваційні настанови, бажання) і, отже, знову-таки компонентом особистості.

Ситуація з мотивацією досягнення дещо простіша. За Д. Макклеландом і Г. Мюрреєм, мотив досягнення – це стійка потреба індивіда добиватися успіху в різних видах діяльності. Тобто відбувається свого роду ототожнення потреби й мотиву [3, с. 178–179].

В. Мейер, Х. Хекхаузен та Л. Кеммлер розуміли мотив досягнення як прагнення, схильність до переживання задоволення й гордості при досягненні результату, а мотив уникнення невдачі – як схильність відповідати почуттями сорому та приниження за невдачу. Розуміння мотиву як схильності або прагнення дає підстави відносити його скоріше до компонентів підструктури особистості. А наявність тенденції у бік мотивації досягнення або у бік мотивації уникнення невдач дає нам досить чітку характеристику особистості.

Загалом нині все ще залишається багато невирішених питань у дослідженні мотиваційної сфери особистості саме через відсутність загального, цілісного підходу до розуміння цього явища. Тому дослідження в цій сфері є актуальними й сьогодні.

Отже, для аналізу досліджень проблем мотивації, який стисло подано у вступній частині статті, за теоретичну основу дбуло взято такі положення:

- особистість – багатовимірне утворення, що має певну структуру;
- до підструктур особистості належать мотиваційна сфера, емоційні особливості, когнітивний стиль та комунікативні властивості;
- мотивація досягнення як частина мотиваційної сфери також є елементом особистості і впливає на її характеристику.

*Мета статті:* визначити місце мотивації досягнення в структурі особистості сучасних студентів.

Завдання дослідження – вивчити:

- 1) особливості особистості студентів;
- 2) особливості мотивації досягнення студентів;
- 3) провідні тенденції у прояві мотивації досягнення;
- 4) сфери впливу мотивації досягнення або уникнення невдач на особливості особистості студентів.

Для вирішення цих завдань ми використовували:

- стандартизований метод багатомірного дослідження особистості (СМІЛ) Л. М. Собчик;
- методику діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса;
- методику діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса;
- методику вимірювання мотивації досягнення А. Мехрабіана.

У дослідженні брало участь 108 осіб (студенти Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського у м. Одеса та Одеської державної академії холоду).

Опишемо стисло зміст перелічених методик.

*Стандартизований метод багатомірного дослідження особистості (СМІЛ) Л. М. Собчик* ми використовували в скороченому варіанті. Він містив 398 тверджень. Результати інтерпретували за десятима шкалами: 1) “надконтроль”; 2) “песимістичність”; 3) “емоційна лабільність”; 4) “імпульсивність”; 5) “мужність – жіночність”; 6) “ригідність”; 7) “тривожність”; 8) “індивідуалістичність”; 9) “оптимістичність”; 10) “інтроверсії”. За результатами склали профіль особистості, форму якого теж інтерпретували.

*Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса* дає змогу виміряти рівень прояву мотивації досягнення і є опитувальником, що складається із 41 запитання. Передбачені рівні прояву мотивації досягнення: низький, середній, помірно високий і найвищий.

*Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса* дає змогу виміряти рівень прояву мотивації уникнення невдач, містить 30 рядків по 3 слова в кожному. Для підрахунку результатів дається ключ. Передбачено такі рівні прояву мотивації уникнення невдач: низький, середній, високий і найвищий.

*Методика вимірювання мотивації досягнення А. Мехрабіана* є опитувальником, що містить 32 твердження для чоловічого варіанта і 30 тверджень – для жіночого. Підраховуючи сумарний бал, визначали, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного (мотивація досягнення чи мотивація уникнення невдач). Усі бали по вибірці випробуваних, що брали участь в експерименті, ранжували, було виділено дві контрастні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% – мотивом уникнення невдачі.

На основі аналізу профілів особистості, отриманих за методикою СМІЛ, ми визначили, що в цій вибірці студентів переважає пікоподібний профіль (63%). У ньому найвище розміщені одна, дві або більше шкал порівняно з більшістю шкал, що приблизно розміщені на одному рівні. Переважання окремих шкал у профілях особистості, що є характерним для всієї вибірки учасників дослідження, не виявлено.

Вивчаючи особливості мотивації досягнення та визначаючи провідну тенденцію, ми проаналізували дані, одержані за методиками Т. Елерса та А. Мехрабіана. Серед учасників цієї вибірки переважає середній рівень мотивації досягнення успіху (52%) і середній рівень мотивації уникнення невдач (38%). Високий рівень мотивації досягнення діагностували у 39%, надмірно високий – у 6%, низький – у 3% випробуваних. Отже, можна говорити про переважання високого рівня мотивації досягнення над низьким. Високий рівень мотивації уникнення невдач був характерним для 27% вибірки, дуже високий – для 17%, низький – для 18%. Тобто високий рівень мотивації уникнення невдач трапляється частіше. Високий рівень мотивації

досягнення не означає, що рівень мотивації уникнення невдач буде автоматично низьким. Проте за середніми значеннями можна визначити, що мотивація досягнення успіху ( $\bar{x} = 16,093$ ) дещо вища за мотивацію уникнення невдач ( $\bar{x} = 15,411$ ). Переважання у більшості випробуваних середнього рівня мотивації досягнення та мотивації уникнення невдач можна пояснити нормальним розподілом показників у вибірці.

При проведенні кореляційного аналізу було виявлено значущі зв'язки між показниками мотивації досягнення, мотивації уникнення невдач і окремими рисами особистості (за СМІЛ). Зокрема, спостерігалася позитивна кореляція між мотивацією досягнення успіху і 9-ю шкалою – “оптимістичність” ( $r = 0,25$ ) і негативна кореляція ( $r = -0,29$ ) між цією шкалою і мотивацією уникнення невдач. Інакше кажучи, рівень оптимізму впливав на тенденцію прояву мотивації досягнення. Існує також позитивна кореляція ( $r = 0,38$ ) між мотивацією досягнення та індивідуалістичністю. Позитивним був коефіцієнт кореляції також між мотивацією уникнення невдач і 5-ю шкалою (“мужність – жіночність”) ( $r = 0,26$ ). Високі показники 5-ї шкали у жінок відображають риси мужності, незалежності, прагнення до емансипації, до самостійності в ухваленні рішень, а в чоловіків – пасивність особистої позиції, сентиментальність, витонченість смаку, потребу в доброзичливих гармонійних стосунках, чутливості. Цікавим є те, що підвищення показників за цією шкалою спричинює посилення мотивації уникнення невдач. Стосовно чоловіків ця залежність цілком зрозуміла, а стосовно жінок стає досить цікавою, оскільки описані вище характеристики особистості жінки з високим балом за шкалою “мужність – жіночність” є протилежними характеристиками особистості з високою мотивацією уникнення невдач. Очевидно, цей зв'язок потребує додаткової перевірки. Ще один позитивний коефіцієнт кореляції ( $r = 0,30$ ) ми отримали між мотивацією уникнення невдач і шкалою “песимістичність”. Інертність в ухваленні рішень, скептицизм, самокритичність, невпевненість у собі та в своїх можливостях – це характеристики особистості з високими показниками за шкалою “песимістичність”. Ці характеристики збігаються з характеристиками особистості, у якої високий рівень мотивації уникнення невдач, захисту. Значущих кореляційних зв'язків між показниками за методикою А. Мехрабіана та рисами особистості за СМІЛ ми не виявили. Мабуть, це пов'язано з тим, що методика А. Мехрабіана передбачає визначення провідної тенденції, скажімо, спрямованості у прояві мотивації досягнення. Утім, показники за методикою А. Мехрабіана позитивно корелювали з показниками за методикою Т. Елерса на мотивацію досягнення успіху ( $r = 0,46$ ) й негативно – з показниками за методикою Т. Елерса на уникнення

невдачі ( $r = -0,37$ ). Це засвідчує, що всі три методики спрямовані на дослідження одного явища.

*Висновки.* Очевидно, саме рівень мотивації досягнення успіху та мотивації уникнення невдач впливає на прояв окремих рис особистості. Мотивація досягнення, мабуть, є окремим компонентом особистості. Це підтверджується як теоретичними дослідженнями, так і емпіричними. Зробивши спробу визначити позицію мотивації досягнення в структурі особистості студентів, ми дійшли висновку, що мотивація досягнення успіху пов'язана з такими характеристиками особистості, як оптимістичність та індивідуалістичність, а мотивація уникнення успіху – з песимістичністю та характеристикою “мужність – жіночність”. Проте зв'язків між спрямованістю мотивації досягнення та рисами особистості ми не виявили. Вважаємо, що мотивація досягнення заслугоує виділення як окремої риси особистості, якщо застосовувати факторний підхід до вивчення особистості. Оскільки це були перші кроки в нашому дослідженні проблеми локалізації мотиву досягнення в структурі особистості, плануємо більш детально й глибоко дослідити це питання в подальшій дослідницькій праці.

#### *Л і т е р а т у р а*

1. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: ИПП-ИСП, 2000.
2. Вилюнас В. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2003.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.

© Гузенко В. А.

*Т. Н. Данилова, г. Симферополь*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ПРОФИЛЯ РЕВНИВЫХ ЛЮДЕЙ**

У статті наводяться результати психологічного дослідження особистісних особливостей людей, схильних до ревнощів. Як психодіагностичний інструментарій застосовувалась методика СМІЛ (адаптований Л. М. Собчик варіант ММРІ). За результатами факторного та кластерного аналізу описано специфіку особистісних особливостей ревнивих людей. Виділено два типи ревнощів, що проявляються найбільш яскраво, – нарцисичний та невротичний, а також описано специфіку їх прояву.

*Ключові слова:* ревнощі, особистість, нарцисичний тип, невротичний тип.

В статье приводятся результаты психологического исследования личностных особенностей людей, склонных к ревности. В качестве психодиагностического инструментария был использован СМИЛ (адаптированный Л. Н. Собчик вариант ММПИ). По результатам факторного и кластерного анализа описана специфика личностных особенностей ревнивых людей. Выделены два наиболее ярко проявляющихся типа ревности – нарциссический и невротический, описана также специфика их проявления.

*Ключевые слова:* ревность, личность, нарциссический тип, невротический тип.

In the article the results of psychological research of personal features of people experiencing jealousy are presented. The peculiarities of jealousy people have been empirically studied (test SMIL – adopted by L. N. Sobchik variant MMPI). On the results of factor and cluster analysis the specificity of personal features of jealous people is described. Author has selected two features which most brightly show the type of jealousy – nartsissistic and neurotic, and also described the specificity of their appearance.

*Key words:* jealousy, personality, nartsissistic type, neurotic type.

*Постановка проблемы.* На протяжении многих веков ревность представляла собой загадочный и неизвестный феномен. Ревность являлась центральной темой художественного анализа в литературном дискурсе писателей и поэтов, объектом философских размышлений, предметом лингвистических рассуждений.

Феномен ревности исследовался в психологической науке, в психиатрии существует описание клинической картины протекания параноидального бреда ревности [1–4]. Важным фактом является то, что, по данным статистики, ревность является одной из причин, приводящих каждую пятую семью к разводу.

В связи с этим *объектом* нашего исследования является личность ревнивого человека, *предметом* исследования – личностные особенности ревнивых людей. Соответственно, *цель исследования* состоит в том, чтобы эксплицировать и описать доминирующие психологические особенности личности ревнивых людей.

*Методы и процедура исследования.* В исследовании принимали участие 80 респондентов (28 мужчин и 52 женщины). Критерием рандомизации выборки являлась самооценка испытуемых. Участникам эксперимента предлагалась следующая инструкция: “Оцените, пожалуйста, Ваше представление о себе как о ревнивом человеке. Отметьте цифру от 0 до 10, которая, по Вашему мнению, наиболее точно определяет степень выраженности данного качества у Вас”. Соответственно, в состав выборки вошли респонденты, чьи ответы имели высокие баллы (8–10).

Для диагностики личностных особенностей испытуемых, оценивших себя как ревнивых, применялся опросник СМИЛ

(адаптированный Л. Н. Собчик вариант ММПИ), содержащий 13 шкал, шкалы L, F, K (ложь, достоверность, коррекция – соответственно): 1 – шкала невротического сверхконтроля; 2 – пессимистичности; 3 – эмоциональной лабильности; 4 – импульсивности; 5 – мужественности – женственности (результаты по этой шкале в данном исследовании не были использованы); 6 – ригидности; 7 – тревожности; 8 – индивидуалистичности; 9 – оптимистичности; 10 – социальной интроверсии. Как отмечает Л. Н. Собчик, “Профиль СМИЛ – это лишь паттерн (контур, канва) индивидуально-личностной основы, на которой перипетии судьбы могут начертать свой рисунок” [5, с. 9]. Однако именно этот “рисунок” представляет научную ценность, поскольку позволяет выявить некоторые психологические особенности личности ревнивых людей.

Таким образом, в ходе исследования респонденты оценивали параметры предложенных шкал, что позволило в дальнейшем (не дифференцируя выборку по половому признаку) составить единую групповую матрицу, которая в дальнейшем была подвергнута процедурам (компьютерный вариант Statistika 6) факторного и кластерного анализа. “Алгоритм факторного анализа обеспечивает максимально возможное приближение вычисленных, или, восстановленных, коэффициентов корреляции к исходным корреляциям” [6, с. 259]. Использование кластерного анализа “позволяет выявить иерархические кластеры, к которым факторный анализ не чувствителен” [там же, с. 339]. Факторный анализ проводился по программе центроидного метода и включал подпрограмму поворота факторных структур по принципу Varimax, где каждая из переменных имеет большую нагрузку только по одному фактору. Это в значительной степени облегчает процесс интерпретации.

Таким образом, по результатам факторного анализа было выявлено два достаточно больших и независимых фактора (58% и 21% общей дисперсии). В состав первого фактора, названного “Типы ревности”, вошли шкалы: невротический сверхконтроль (0,873), пессимистичность (0,920), импульсивность (-0,946), ригидность (-0,779), тревожность (0,840), индивидуалистичность (0,847), оптимистичность (-0,877). Содержание второго фактора “Формы отреагирования ревности” составили следующие шкалы: эмоциональная лабильность (-0,745), социальная интроверсия (0,798). Первое характерно в большей степени для нарциссической ревности (проявляющейся в повышенной импульсивности, ригидности, оптимистичности); второе – для невротической (характеризующейся высоким уровнем сверхконтроля, пессимистичности, тревожности, индивидуалистичности). Для составления более полного описания психологического портрета личности ревнующих людей была

проведена процедура кластерного анализа. Ниже приводится схема кластеризации (см. рис.).

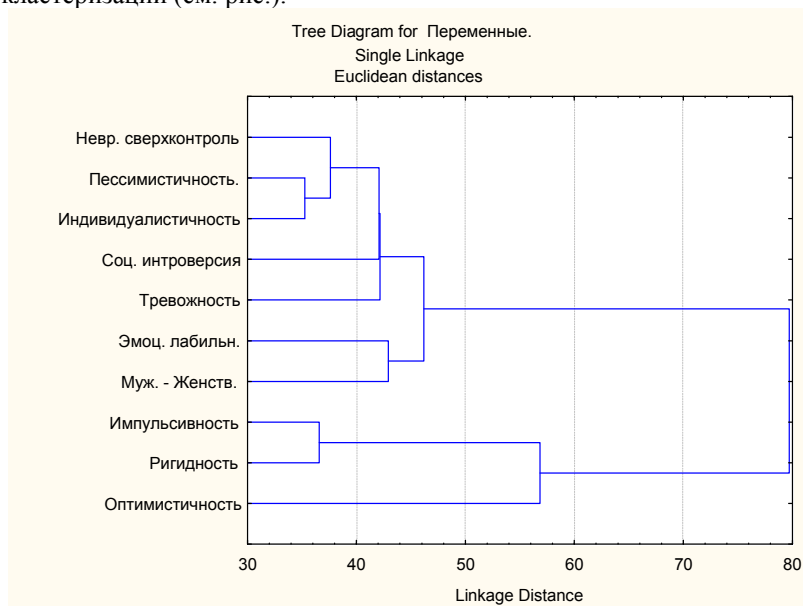


Рис. Схема кластеризации

*Результаты исследования.* Специфика личностных черт испытуемых, переживающих ревность, может быть описана с помощью существующих в психологической науке типологий. Так, в глубиннопсихологической концепции Ф. Римана, считавшего, что характер и направленность личности обусловлены доминирующим страхом (который, в сущности, является трансформацией страха смерти), данные типы представлены как депрессивный и истероидный. В первом случае мы имеем дело “со страхом перед самостановлением (стагнацией Я), который переживается как незащитность и изоляция, во втором – со страхом перед необходимостью, переживаемым личностью как окончательность и несвобода” [7, с. 24]. В психологической теории отношений отечественного клинического психолога В. Н. Мясищева речь идёт о типах невротического конфликта: неврастеническом (достаточно вспомнить высокие показатели по шкалам невротического сверхконтроля, пессимистичности, тревожности) и истерическом (характеризующимся высоким уровнем импульсивности, оптимистичности). При неврастеническом конфликте наблюдается противоречие между актуальными возможностями личности и её требованиями к себе; при истерическом

– личность вступает в конфликт с различными моментами окружающей реальности, не находя удовлетворения своих требований.

Высокие показатели по шкале ригидность (коррелирующую со шкалами импульсивность, оптимистичность), как отмечает Л. Н. Собчик, выявляют патологическую ревность, проявляющуюся в “...некорригируемых установках и эмоционально насыщенных реакциях, которые иногда трудно дифференцировать от патологического бреда ревности” [5, с. 62]. Другими словами, человек не может справиться с аффективным переживанием ревности, что часто ведёт к деструктивным последствиям в его поведении. Ревность по отношению к любимому человеку (хотя речь, скорее всего, идёт о невротической привязанности) проявляется также в ревности по отношению к чужим успехам и удачам, что лежит в основе соперничества и жёсткой конкуренции. Такие люди, как правило, злопамятны и мстительны, поскольку не могут пережить ситуацию, в которой задето их самолюбие. Высокий уровень пессимистичности, характерный для невротических испытуемых, проявляется в сильном подавлении и вытеснении ревности, приводящей зачастую к ощущению апатии, депрессии. Высокие показатели у респондентов истероидного типа по шкале импульсивности свидетельствуют о нетерпеливости, склонности к риску, завышенным притязаниям. Их поведение отличается раскованностью, граничащей иногда с развязностью. В ситуации стресса такие личности, как правило, решительны, активны, защитный механизм сознания – вытеснение.

В какой-то мере понять механизмы возникновения и проявления ревности помогает учение русского физиолога А. А. Ухтомского о доминанте – явлении, напоминающем психологическую установку личности. В качестве доминанты, инициирующей появление ревности, могут выступать различные факторы – малейшая задержка на работе, непреднамеренный и необычный жест или слово партнёра в дружеской компании, телефонный звонок и т. д. “Доминанта лишь усиливается от встречных антагонистических воздействий, торможений, ее волна поднимается до максимума” [8, с. 158].

Ревность может возникнуть и как реакция на угрозу распада партнерства в ситуации соперничества, причём угроза может быть реальной, когда существует соперник, претендующий на партнера, и мнимой, когда наличие соперника основывается лишь на предположениях самого ревнивца. Однако необходимо отметить, что существование мнимого или реального соперника – важное условие, составляющее, в общей сложности, суть ревности. “Ревность – спутница не только любви (есть любовь без ревности и ревность без любви), сколько душевной ущербности человека или же самих духовных отношений” [9, с. 152]. Аналогичную интерпретацию

феномена ревности можно найти и у основоположника индивидуальной психологии А. Адлера, считавшего, что соперничество и конкуренция (как составляющие ревности) являются следствием комплекса неполноценности и стремления к превосходству, выражающееся в желании одерживать победу над “себе подобными” (в данном случае речь идёт о специфике мужской и женской ревности).

По типу переживания реакции ревности делятся на активные и пассивные. При активных реакциях, наиболее характерных для стенических и экстравертированных личностей, субъект ищет нужную информацию, открыто выражает свои чувства, стремится вернуть партнера, активно “соревнуется с соперниками”. При пассивных реакциях личность не стремится повлиять на отношения, реакции ревности, как правило, протекают во внутреннем плане. Однако зачастую такой тип поведения приводит к тому, что вытесненный и неотреагированный аффект “пытается найти выход”, разрушая и дестабилизируя отношения партнёров.

А. Н. Волкова [10] выделила аналогичные результатам данного исследования личностные особенности, которые способствуют усилению реакции ревности:

- инертные психические процессы, затрудняющие осознание, отреагирование и действие в данной ситуации (фактически ригидность. – Д. Т.);
- идеалистический настрой, при котором личность не допускает компромиссов в любовной жизни;
- выраженное собственническое отношение к вещам и лицам;
- завышенная или заниженная самооценка. При завышенной самооценке наблюдается деспотический вариант переживания ревности (*по результатам нашего исследования, это соответствует нарциссическому типу*), при заниженной – личность остро переживает собственную неполноценность (*что соответствует невротическому типу ревности*) (табл.);
- одиночество, скудность межличностных связей, при которой партнера нечем заменить;
- чувствительность личности к предательствам разного рода в иных партнерствах;
- сильная зависимость от партнера в достижении каких-либо жизненно значимых целей (карьера, материальная обеспеченность и т. д.).

**Типологические характеристики невротической  
и нарциссической ревности**

Тип ревности	Общая модель поведения	Реакции на внешнее воздействие	Защитные механизмы	Доминирующие потребности
Невротическая	Напряжённость, тревожность, отстранённость, “уход в себя”	Чрезмерная чувствительность и ранимость, глубина переживаний, апатия, актуализация депрессивных состояний	Соматизация Реактивное образование Проекция	Аффилиативная потребность Избегание ситуации неуспеха
Нарциссическая	Импульсивность, самоуверенность, спонтанность	Гнев, эмоция “уязвленной гордости”, ригидность	Вытеснение Проекция Рационализация Интеллектуализация Соматизация	Мотив достижения, обладания

*Выводы.* Результаты проведённого исследования личностных особенностей испытуемых, переживающих ревность, позволили выделить и описать два наиболее часто встречающихся типа ревности – нарциссический и невротический.

Для нарциссического типа ревности характерны: импульсивность, высокие показатели по шкале ригидности и оптимистичности. Ревность по невротическому типу сопряжена с такими личностными особенностями, как пессимистичность, тревожность, высокие показатели по шкалам сверхконтроля и индивидуалистичности.

Приведённая выше таблица иллюстрирует модели поведения, защитные механизмы, доминирующие потребности и наиболее типичные реакции людей, переживающих ревность.

*Л и т е р а т у р а*

1. *Терентьев Е. И.* Бред ревности. – М.: Медицина, 1990. – 272 с.
2. *Опря Н. А.* Клинические аспекты патологической ревности. – Кишинев: Штиинца, 1986. – 184 с.
3. *Святоц А. М.* Женская сексопатология. – Ленинград: Медицина, 1974. – 183 с.
4. *Ширина М. Г.* О паранойальном бреде ревности возраста обратного развития // Журн. невропатол. и психиатр. – 1963. – Т. 63, вып. 2. – С. 600–605.

5. *Собчик Л. Н.* Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛ. – СПб.: Речь, 2000. – 219 с.
6. *Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
7. *Риман Ф.* Основные формы страха / Пер. с нем. Э. Л. Гушанского. – М.: Алетея, 1999. – 336 с.
8. *Каптерев П. Ф.* О семейном воспитании: Учеб. пособие для студентов высш. и средн. пед. учебн. заведений. – М.: Академия, 2000. – 156 с.
9. *Стрельцова Г. Я.* Судьба любви сегодня (нравственно-психологический очерк) // *Философия любви*. Ч. 1 / Под ред. Д. П. Горского. – М.: Политиздат, 1990. – С. 112–149.
10. *Волкова А. Н., Трапезникова Т. М.* Методические проблемы диагностики супружеских отношений // *Вопр. психологии*. – 1985. – № 5. – С. 110–116.
11. *Александров А. А.* Современная психотерапия: Курс лекций – СПб.: Академ. проект, 1997. – 335 с.
12. *Адлер А.* Воспитание детей. Взаимодействие полов / Пер. с англ. А. А. Валева, Р. А. Валеевой. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 448 с.
13. *Куттер П.* Любовь, ненависть, зависть, ревность: Психоанализ страстей. – М.: София, 2004. – 256 с.
14. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

© Данилова Т. М.

*В. М. Зайка, Л. Г. Перетяцько, м. Полтава*

## **ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ПОДОЛАННІ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ЖИТТІ ЛЮДИНИ**

Розкрито особливості впливу важких життєвих ситуацій на зміну особистісних структур людини. На основі емпіричного дослідження людей, що пережили різні життєві кризи, виявлено кількісні та якісні показники трансформації особистості.

*Ключові слова:* життєва криза, особистісна зрілість, трансформація особистості, життєва самореалізація, термінальні та інструментальні цінності.

Раскрыты особенности влияния тяжелых жизненных ситуаций на изменение личностных структур человека. На основании эмпирического исследования людей, переживших различные жизненные кризисы, выявлены количественные и качественные показатели трансформации личности.

*Ключевые слова:* жизненный кризис, личностная зрелость, трансформация личности, жизненная самореализация, терминальные и инструментальные ценности.

The article exposes a man to the feature of influencing of heavy vital situations on the change of personality structures. On the basis of empiric research of people which outlived different vital crises the quantitative and high-quality indexes of transformation come to light, that happened.

*Key words:* vital crisis, personality maturity, coping behavior, transformation of personality, structure of relations of personality, vital self-determination, vital self-realization, harmoniousness of personality, samoaktualizatsiya of personality, terminal values, instrumental values.

*Проблема.* За сучасних умов у нашому суспільстві кожна людина прагне самоствердитись як особистість, досягти певного соціального й матеріального статусу. Відповідні її зусилля можуть зіткнутися з протилежними векторами навколишнього середовища чи внутрішнього світу людини, зіштовхуючи її з наміченого шляху на узбіччя життя. Це вибиває особу із звичного ритму існування, ставить перед проблемою, яку одразу і швидко наявними засобами вона вирішити не може. У цей час людина потрапляє під вплив перцептивних, емоційних, когнітивних, конативних рівнів життєвої кризи, які обмежують її можливості і ставлять у певні рамки. Від вирішення складної ситуації залежить якість подальшого життєіснування особистості. Можливі три варіанти протікання кризи: 1) особистість деградує, опускається на нижні стадії свого розвитку через неможливість розв'язати наявну проблему; 2) застрягання на досягнутому, блукання по колу; 3) гармонійне розв'язання конфлікту з подальшою самозміною і переходом на наступний рівень особистісної зрілості. Саме продуктивна взаємодія людини з кризовою ситуацією дає поштовх для розвитку її життєстійкості, вдосконалення наявних психічних структур. Цей процес особистісної трансформації маловивчений і є ціннісним щодо практичного формування явищ, які вивчаються, у клієнтів групи ризику для їх адаптації до змінюваних умов життя.

Самозміна починається з готовності особи визнати свої хиби і поступово усувати їх й орієнтована на становлення цілісної особистості. Джерелами інформації, необхідної Я для змін, стають механізми самопрезентації й самоверифікації (самоперевірки), коли людина на основі аналізу власного “Я-образу” вносить корективи до своєї Самості.

В. П. Лушин конкретизує, що особистісна зміна як виживання має такі властивості [1]: 1) зумовлюється міжсистемним переходом до нової ідентичності; 2) цей перехід поєднує в собі як позитивні, так і негативні ознаки. Негативні виявляються у посттравматичній симптоматиці, що пов'язана із втратою звичної стабільності, колишніх цінностей, способів дій, способу життя, які сприймаються як невизначеність; 3) має ознаки нелінійного, незворотного, непередбачуваного процесу переходу до нової ідентичності за типом

метаморфози; 4) перехід від негативного до позитивного в ній пов'язаний з процесом конструювання нового “Я-образу” особистості; 5) необхідність особистісної зміни потрібно шукати в природі самої особистості, яка є відкритою системою: подібно до імунної системи організму особистість “зацікавлена” для власного самозбереження періодично розширювати власні кордони, включати в них не тільки доповнювальні, а й антагоністичні її природі ідентичності. Інтеграція останніх, яка супроводжується нестерпними стражданнями, разом з тим дає початок новим можливостям розвитку.

О. С. Штепа пропонує об'єднати способи окреслення процесу змін за В. Сатір та Дж. Келлог і виокремлює п'ять стадій трансформації [2]: період парадоксів, лабіринт, автономізацію, трансцендентність, кристалізацію. На його думку, психологічну трансформацію спричиняють не проблеми самостійності прийняття рішень та професійної самореалізації, а переважно переживання людиною самотності, пригніченості, розчарування, життєвих труднощів, і лише один із видів трансформації – зміни, зумовлені позитивними подіями – успіхом, відчуттям щастя і радощів, самореалізацією.

За іншими даними, під час переживання життєвої кризи можливі трансформації елементів ціннісно-сислової сфери особистості; акумулювання досвіду, його структурування; активізація власних можливостей, творчих здібностей людини; розширення кола форм і засобів існування; усвідомлення наявності сформованих особистісних змін і власної продуктивної самореалізації [3].

Проблема вивчення особистісних змін внаслідок подолання людиною життєвої кризи має свої малодосліджені теоретичні й практичні аспекти. Серед них головним є питання самозміни особистості людей, що пережили різні види життєвих криз.

Отже, об'єктом дослідження є особистість людини, що пережила кризову ситуацію у своєму житті, предметом – особистісні зміни людини, що виникли внаслідок подолання складних життєвих умов.

*Мета статті* – вивчення у процесі емпіричного дослідження якісних змін в особистісній сфері людей, котрі зуміли пережити складну життєву ситуацію. Як зазначають В. Ф. Моргун і Н. Ю. Ткачова, “цінним може бути аналіз і узагальнення самозвітів про переломні моменти, про найбільш продуктивні етапи життя... людей, що багато бачили у своєму житті, які зібрані за допомогою методів опитування і анкет” [4, с. 67].

Методичний арсенал нашого дослідження складається із: 1) анкети “На виявлення життєвої кризи респондента, процесу її переживання, шляхів подолання і трансформації особистості внаслідок її розв'язання” (“Життєтранс”, авторська); 2) методики “Особистісна

біографія” (О. Мотков) [5]; 3) методики “Діагностика самоактуалізації особистості” (А. В. Лазукін в адаптації Н. Ф. Каліної); 4) методики “Ціннісні орієнтації” (М. Рокич) [6; 7].

З метою вивчення психологічних особливостей трансформації особистості внаслідок подолання життєвої кризи провели констатуючий експеримент з вибіркою 40 осіб, з яких 25 (62,5%) чоловіків і 15 (37,5%) жінок. Дослідження проводили на базі Полтавської благодійної асоціації з допомоги наркозалежним і людям з ВІЛ/СНІД “Світло надії” та серед інших людей з різними життєвими кризами, що працюють у громадських організаціях та установах міста.

Термін проведення тестування січень – лютий 2005 р. Віковий діапазон випробуваних – від 20 до 54 років. Види життєвих криз: наркозалежність (37,5%), безробіття (15%), кризи здоров’я (12,5%), втрата кохання (12,5%), брак самореалізації (10%), втрата матеріальних цінностей (7,5%), психологічна агресія (5%).

Під час експерименту враховували, що респондент уже подолав пережиту кризову ситуацію, що підтверджується анкетними даними (термін після подолання кризи коливається в межах від 6 місяців до 5 років). Важливим також є те, що описувана респондентами життєва криза була останньою в їхньому житті й саме вона стала причиною їхньої трансформації. Відповідно до застосовуваного нами цілісного підходу до наукового вивчення (як теоретичного, так і практичного) феномена життєвої кризи та її прояву в життєдіяльності людини, явища, що вивчаються, ми описували в певній хронологічній послідовності (від моменту зародження, переживання до подолання і трансформації особистості) відповідно до онтогенезу випробуваних.

Отримані за анкетною “Життетранс” (авторська) результати можна поділити на п’ять блоків:

I. *Біографічні дані*: стать, вік, сімейне становище, освіта, зайнятість на момент проведення опитування. Більшість опитаних (як чоловіків, так і жінок) не мають власної сім’ї, у чоловіків домінує вища освіта (55%), у жінок – середня (68%). При цьому більшість респондентів працює або навчається.

II. *Розуміння “життєвої кризи”*. Всі опитувані розуміють “життєву кризу” як негативне явище, що заважає їхньому звичному способу існування. Це, наприклад: “стан невизначеності та невпевненості”, “ломка життєвих планів”, “перебування на бездоріжжі”, “непередбачувані обставини, яких неможливо уникнути”, “... які порушують звичний ритм життя”, “особливо великі труднощі і проблеми життя”, “безвихідь”, коли “неможливо жити далі”, “втрата”. Крім того, випробувані відчували “внутрішнє напруження”, “неспокій”, “страх”, “тривогу”, “безпомічність”, “брак власного контролю над тим, що відбувається”, “жах”, “додаткові проблеми”.

Прикметною є відповідь “існуючий життєвий досвід не допомагає”, а навіть “заважає” вирішити проблемну ситуацію.

III. *Процес переживання кризового стану.* Характеризується фізичною та психологічною симптоматиками, що виражаються у випробуваннях: тривогою і депресією, захопленістю проблемою, гнівом, соромом і відчуттям провини, порушенням сну, відчуттям неконтрольованості того, що відбувається; відчуттям тягара відповідальності, порушенням мислення і концентрації уваги. Рідше виявляються втрата апетиту, м'язове напруження, загострення хронічних або виникнення нових хвороб.

IV. *Шляхи подолання кризового стану.* Багато респондентів (37,5%) зверталися по допомогу до спеціалістів (психологів, медичних працівників), до близьких (родичів, друзів) (25%), намагалися вирішити власні особистісні проблеми, використовуючи особистісні риси (силу волі, стійкість, наполегливість) (22,5%). Менша кількість опитаних (7,5%) розв'язувала життєву кризу за допомогою представників нетрадиційних шкіл допомоги (цілителів, магів, екстрасенсів) і завдяки власній вірі в надприродні сили (7,5%).

Усі використані респондентами стратегії ми класифікували на когнітивні (35%) й поведінкові (65%). Домінуючою була зміна стратегій життя (35%), потім – зміна ставлення до ситуації (20%), поведінкова адаптація до ситуації (приспособлення) – (17,5%). Менше використовувались поведінкова (12,5%) й когнітивна (10%) зміна самої ситуації, прийняття ситуації (5%). Найчастіше при подоланні кризових ситуацій опитувані використовували допомогу інших людей (70%) і рідше – розв'язували їх самостійно (30%). Помітне також переважання поведінкових стратегій подолання (65%) над когнітивними (35%).

V. *Трансформації особистості.* Близько 80% випробуваних відчують, що з ними сталися зміни, що вони вже стали іншими людьми, 20% так не вважають, називаючи деякі аспекти впливу життєвої кризи на власне життя, не вважають їх істотними. Кількість респондентів, що вказують на помітні внутрішні зміни, менша – 25%. Такими змінами вони вважають перебудову структури ставлення, світогляду, зміни в ієрархії життєвих цінностей.

Результати експерименту при використанні методики “Особистісна біографія” (О. Мотков) були такими: за фактором “Життєвого самовизначення” 50% випробуваних мали високий рівень самовизначення і 50% – середній, що свідчить про їх упевненість у своєму самовизначенні; “Життєвої самореалізації” – 50% середній рівень і 50% – низький, тобто виявили неповну реалізацію власних бажань і мрій; “Трансформація особистості” – 75% середній і 25% високий рівні, що є ознакою виявлення особистісних змін після подолання життєвої кризи; “Гармонійність особистості та її життя” –

40% середній, 30% високий і 30% низький рівні, що означає різні стадії саморозвитку особистості (внутрішнього й зовнішнього), на яких перебувають люди, що подолали життєву кризу в цей момент; “Загальна конструктивність особистості” – 80% середній, 10% високий і 10% низький рівні, що вказує на досить помітні продуктивну самореалізацію, усвідомленість і ясність життєвого самовизначення, позитивну особистісну трансформацію в життєвому процесі.

Застосовуючи методику “Діагностика самоактуалізації особистості” А. В. Лазукіна в адаптації Н. Ф. Каліної, ми аналізували дані за кожною шкалою окремо залежно від виду життєвої кризи: 1) шкала орієнтації у часі; 2) шкала цінностей; 3) погляд на природу людини; 4) потреба в пізнанні; 5) прагнення до творчості, або креативність; 6) автономність; 7) спонтанність; 8) саморозуміння; 9) аутосимпатія; 10) шкала контактності; 11) шкала гнучкості в спілкуванні.

Термінальні цінності випробуваних (цінності-цілі), виявлені методикою “Ціннісні орієнтації” (М. Рокич), ми розміщували в певній ієрархічній послідовності від найбільш – до найменш важливих, причому окремо до періоду кризи і після неї.

Зокрема, термінальні цінності *до виникнення кризи* фіксували в такій послідовності: 1) матеріально забезпечене життя; 2) друзі; 3) свобода; 4) розваги; 5) здоров’я; 6) сімейне життя; 7) любов, активне й діяльнісне життя; 8) суспільне визнання, впевненість у собі; 9) пізнання; 10) цікава робота; 11) життєва мудрість, продуктивне життя; 12) краса природи і мистецтва, розвиток, щастя інших і творчість; *після кризи*: 1) впевненість у собі; 2) любов, здоров’я; 3) творчість; 4) свобода; 5) друзі; 6) активне й діяльнісне життя, цікава робота, сімейне життя; 7) матеріально забезпечене життя, розвиток; 8) життєва мудрість, суспільне визнання, пізнання, продуктивне життя, щастя інших; 9) краса природи і мистецтва, розваги.

Аналізуючи інструментальні цінності (цінності-засоби) *до кризи*, випробувані експериментальної групи розміщували їх у порядку: 1) високі запити; 2) життєрадісність; 3) вихованість, відповідальність; 4) освіченість; 5) ретельність, сміливість; 6) акуратність, чесність, чуйність; 7) непримиренність до недоліків, самоконтроль, тверда воля; 8) незалежність, раціоналізм, терпимість, широта поглядів, ефективність у справах; *після подолання кризи*: 1) тверда воля; 2) освіченість; 3) життєрадісність; 4) відповідальність; 5) непримиренність до недоліків, сміливість; 6) незалежність; 7) вихованість, чесність; 8) ретельність, самоконтроль, чуйність; 9) високі запити, терпимість, широта поглядів; 10) акуратність, раціоналізм, ефективність у справах.

*Висновки.* Відповідно до проведеного констатуючого експерименту зі змістового вивчення якісних змін особистісної сфери людей, які пережили складні життєві ситуації, можна стверджувати, що:

1. Вони вважають ці ситуації негативними, такими, що заважають їхньому звичному способу існування. При цьому тривалість кризового стану не залежить від виду кризи (найбільш тривалою є криза наркозалежності, криза самореалізації, безробіття, здоров'я – упродовж кількох років, менша – кризи втрати кохання, матеріальних цінностей, психологічної агресії (упродовж кількох місяців).

Процес переживання кризового стану виявляється у випробуваних депресивною симптоматикою на фізичному й психологічному рівнях. Характерними були аутоагресивні прояви (сором, відчуття провини, самозвинувачення) та суїцидальні наміри у 15% респондентів. При цьому триматися під час кризи допомагали: інші, віра в Бога, у власні сили, відволікання уваги на улюблені справи (книги, природа, мистецтво, творчість, кохання тощо).

При розв'язанні кризової ситуації 70% опитаних зверталися до допомоги до спеціалістів і близьких людей, 30% вирішували ситуацію самостійно. Для цього 65% використовували поведінкові стратегії і 35% – когнітивні.

2. Самозміну власної особистості підтвердили 80% опитаних, котрі пережили кризову ситуацію. З них 75% характеризує їх як зовнішні зміни (зміна стратегій життя) і 25% – як внутрішні (перебудова структури ставлень, світогляду, зміни в ієрархії життєвих цінностей).

3. Структура ставлення до себе, до оточуючих, до життя після пережитої кризи змінилася від негативного до позитивного полюса. Так само відбулися якісні зміни у філософському світогляді (сенежиття, Бог, добро і зло, життя і смерть, істина), що свідчить про рефлексію власного досвіду переживання життєвої кризи та її вплив на переосмислення власного життя.

4. Рівень наочіння представників експериментальної групи перевіряли за різними варіантами дій у можливій складній життєвій ситуації. Респонденти виявили високий рівень імовірнісних стратегій поведінки за складних умов.

5. Подолавши складну ситуацію, 50% опитаних мають високий, а 50% – середній рівень “Життєвого самовизначення”; 50% – середній та 50% – низький показник “Життєвої самореалізації”; 25% – високий, 75% – середній показник “Трансформації особистості”; 40% – середній, 30% – низький і 30% – високий показник “Гармонійності особистості та її життя”; 80% – середній, 10% – низький та 10% – високий показник “Загальної конструктивності особистості”.

При цьому високого рівня трансформації особистості досягли люди, котрі пережили кризу наркозалежності, здоров'я та

самореалізації; кризи безробіття, втрати кохання, матеріальних цінностей, психологічної агресії призвели до середнього рівня трансформації.

6. Стан самоактуалізації особистості залежно від виду кризи був таким: у людей, що пережили кризу наркозалежності, найбільш розвиненими були контактність, креативність і потреба в пізнанні; найменш розвиненими – орієнтація в часі та гнучкість у спілкуванні. У тих, хто подолав кризу безробіття, розвиненими виявилися контактність, орієнтація в часі; погано розвиненими – аутосимпатія, спонтанність, цінності. В онтогенезі людей з кризою здоров'я розвинені саморозуміння, аутосимпатія, цінності, погляд на природу людини і найменш розвинені спонтанність, орієнтація в часі.

Респонденти, які пережили кризу втрати кохання, мають розвинені орієнтацію в часі, цінності, креативність і найменш розвинений погляд на природу людини. У тих, що зазнали кризи самореалізації, розвинені потреба в пізнанні, креативності й найменш розвинені погляд на природу людини, спонтанність. Люди, що подолали кризу втрати матеріальних цінностей у житті, мають найбільш розвинені орієнтацію в часі й цінності, а найменш розвинені – спонтанність й аутосимпатію. У випробуваних, що пережили психологічну агресію, найбільш розвинені цінності й креативність, а найменш розвинені погляд на природу людини, спонтанність.

Наведені дані можуть свідчити про те, що розвиваються саме ті характеристики, котрі потрібні для виходу із кризового стану в кожному окремому випадку пережитої життєвої кризи.

7. У людей, які подолали складні життєві ситуації, відбувається зсув від матеріальних, гедоністичних цінностей у докризовий період – до особистісних, екзистенційних.

Отже, результати емпіричного дослідження особистісних змін людей, які пережили складні життєві ситуації, підтверджують гіпотезу про підвищення їхньої особистісної зрілості. Розуміння життєвих криз як передумови особистісного зростання дає змогу використовувати отримані дані для надання допомоги клієнтам, які перебувають у кризовому стані, з метою скорочення терміну протікання кризи та розвитку в індивідів потрібних рис зрілої особистості.

### *Л і т е р а т у р а*

1. *Лушин П. В.* О психологии человека в переходной период (Как выживать, когда все рушится?). – Кировоград: КОД, 1999. – 208 с.
2. *Штепа О. С.* Трансформація особистості у тренінгах особистісного зростання та способи її вимірювання // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2004. – № 3. – С. 53–57.
3. *Пилипенко Н. М.* Соціально-психологічний тренінг формування особистісних змін в умовах моделювання екзистенційної кризи // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2004. – № 1. – С. 68–70.

4. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. – 84 с.
5. Мотков О. Методика “Личностная биография” // Школьный психолог. – 1998. – № 38. – С. 4–5.
6. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе / Сост. В. В. Гришин, П. В. Лушин. – М.: ИКА “Москва”, 1990. – 64 с.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие / Сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.

© Заїка В. М., Перетяцько Л. Г.

*Т. В. Клибайс, г. Киев*

## ИССЛЕДОВАНИЕ АТРИБУТИВНОГО СТИЛЯ ЛИЧНОСТИ: НОВЫЙ ПОДХОД

У статті обговорюються принципи та етапи конструювання методики діагностики адаптивності атрибутивного стилю особистості. Теоретичною основою цієї роботи слугували імпліцитна теорія атрибуції (теорія евристик) і теорія навченої безпорадності. Емпіричним базисом були результати кореляційного та контент-аналізу, отримані на попередньому етапі дослідження. Основні результати валідизації методики вказують на ефективність застосування зазначеного підходу

*Ключові слова:* особистісні детермінанти атрибутивного стилю, динамічне утворення, механізми захисту, кореляція, риси та настановлення особистості, сила Я, вивчена безпорадність, почуття вини.

В статье обсуждаются принципы и этапы конструирования методики диагностики адаптивности атрибутивного стиля личности. Теоретической основой данной работы послужили имплицитная теория атрибуции (теория эвристик) и теория выученной беспомощности. Эмпирическим базисом были результаты корреляционного и контент-анализа, полученные на предыдущем этапе исследования. Основные результаты валидации методики указывают на эффективность применения обозначенного подхода.

*Ключевые слова:* личностные детерминанты атрибутивного стиля, динамическое образование, механизмы защиты, корреляция, черты и установки личности, сила Я, чувство вины.

The article discusses the principles and stages of creating the method of diagnosing the adaptivity of the personal attributive style. The implicit theory of attribucy (theory of heuristics) and theory of a learned helplessness were the theoretical grounds of the work. As an empiric ground the results of correlate and content-analysis were used, which were received on the previous stage of the investigation. The main results of method's validization present the effectiveness of the described approach application.

*Key words:* personal determinants of an attributive style, dynamic creation, defence mechanisms, correlation, features and purposes of a personality, the power of “I”, learned helplessness, blame feeling

*Проблема.* Стиль можно считать динамическим образованием в структуре личности, основой которого являются индивидуально-психологические параметры человека, а материалом для его формирования и преобразования – взаимодействие субъекта и реальности. По-видимому, атрибутивный стиль является детерминантой, определяющей специфику такого взаимодействия.

Большинство известных в настоящее время методик диагностики атрибутивного стиля были разработаны в культурной и социальной среде, существенно отличающейся от отечественной (тест М. Селигмана, методика Фонхама). Единственная методика, которая была адаптирована для применения на славянском культурном пространстве, – тест на оптимизм Л. М. Рудиной [1].

Теоретической основой упомянутых выше методик была формальная теория атрибуции Г. Келли и теория выученной беспомощности М. Селигмана. Однако если речь идет о диагностике атрибутивного стиля, то нас интересует прежде всего его влияние на поведение личности. Согласно исследованиям Р. Kwon, К. Е. Lemon, наличие дезадаптивных механизмов психологической защиты указывает на искажение субъектом многих аспектов ситуации, на присутствие неадекватной реакции на ситуацию. Депрессия будет проявляться лишь при условии взаимодействия негативного стиля объяснения и дезадаптивных механизмов психологической защиты [2; 3].

*Цель* нашего исследования состоит в разработке методики, способной повысить точность диагностики атрибутивного стиля и причин его дезадаптивности. При этом, в отличие от других подходов, мы основывались на имплицитной теории атрибуции.

На основе данных, полученных на первом и втором этапах эмпирического исследования, нами была составлена методика, содержащая 50 утверждений, по десять для каждой из пяти шкал. Основанием для выбора шкал, составляющих методику, были наиболее высокие корреляции атрибутивного стиля, черт и установок личности, полученные на первом этапе экспериментальной работы [4]. По результатам факторного анализа некоторые переменные были объединены в одну шкалу. Например, нейротизм и гипотимия – в шкалу чувство вины, шкалы механизмов психологической защиты (регрессии, замещения, отрицания) – в шкалу дезадаптивность психологической защиты. К ним были добавлены шкала выученной

беспомощности – для более точной диагностики уровня негативности атрибутивного стиля – и шкала лжи.

Таким образом, в методику входят пять шкал (четыре основные и одна дополнительная): сила Я, чувство вины, выученная беспомощность, дезадаптивность психологической защиты, шкала лжи.

Задания для методики были сформулированы в соответствии с правилами, предложенными для составления эффективных вопросов Дж. П. Гилфордом:

- Испытуемый не должен догадываться о том, что изучается с помощью конкретных заданий.
- Утверждения должны быть понятны и недвусмысленны.
- Задания должны быть конкретны, а не абстрактны.
- Нужно исключить слова, отражающие частоту действий.
- Необходимо исключить вопросы, приводящие к социально желательным ответам, а также содержащие установку на положительный ответ.
- Задание “...должно вызвать немедленную и точную реакцию” [5, с. 99].

При формулировании утверждений были использованы фразы, которые употреблялись в текстах испытуемыми с различными атрибутивными стилями на втором этапе эмпирического исследования.

На первом этапе разработки методики были сформулированы 80 вопросов и проверены экспертной группой на соответствие вышеприведенным правилам. Были исключены вопросы, на которые чаще всего давали промежуточный ответ (“не знаю”), которые вызывали затруднения в их интерпретации. Таким образом, было отобрано 50 утверждений. Для оценки утверждений методики испытуемым предложена шестибальная рейтинговая шкала, где оценка зависит от степени согласия с утверждением: от 0 (полностью не согласен) до 6 (полностью согласен). Шестибальная рейтинговая шкала применяется нами с целью повышения точности оценки, полученных с помощью методики результатов.

*Результаты, их обсуждение.* Нагрузка по каждому из вопросов шкалы вычислялась с помощью коэффициента корреляции Пирсона для ответов, полученных на 100 испытуемых, в возрасте от 18 до 67 лет. Получены следующие результаты (табл. 1):

## Внутренняя согласованность шкал методики

Номер шкалы							
№ 1		№ 2		№ 3		№ 4	
1	0,568568	2	0,499157	3	0,461825	4	0,333654
5	0,423506	10	0,574668	7	0,547924	8	0,599927
11	0,361523	15	0,54213	14	0,39043	13	0,436373
19	0,373891	18	0,351107	21	0,532821	16	0,270418
25	0,323562	20	0,302948	27	0,299781	23	0,148523
29	0,357284	24	0,2674	31	0,4759	28	0,244001
38	0,420717	26	0,344477	35	0,195548	33	0,294233
43	0,552759	34	0,303801	40	0,427327	36	0,492459
46	0,368101	39	0,244733	45	0,48135	41	0,425743
49	0,331163	44	0,233884	48	0,207143	47	0,483111

Полученные результаты (табл. 2) указывают на необходимость редактирования утверждений, получивших наиболее слабую нагрузку, и повышения, таким образом, внутренней согласованности методики.

Таблица 2

**Корреляция результатов, полученных при определении атрибутивного стиля тестом на оптимизм Л. М. Рудиной и разработанной методикой (конкурентная валидность)**

Переменные	А. С. общ. (G-B)	А. с. усп. (G)	К. безн. (HOb)	Ст. усп. (Pmg)
А. С. н. общ.	-0,53633	-0,45793	0,528359	-0,49832
Психологическая защита	-	-	0,36682	-
Выученная беспомощность	-0,52196	-0,42991	0,363048	-
Сила Я	0,53276	0,530361	-	-

Примечание. Представлены только значимые корреляции при  $p < 0,05$ . Цветом выделены наиболее высокие корреляции.

Конечный результат теста на оптимизм (G-B) дает отрицательную корреляцию с негативным атрибутивным стилем и шкалой выученной беспомощности по разрабатываемой методике (см. табл. 1). Поскольку данные переменные методики указывают на степень дезадаптивности атрибутивного стиля, а G-B – разница между атрибутированием позитивных и негативных событий, другими словами – степень позитивности атрибутивного стиля, то эти показатели являются противоположными. Адаптивность/дезадаптивность атрибутивного стиля и негативность/позитивность – близкие понятия, но не идентичные. Приводить к дезадаптации может не только классическое негативное атрибутирование по М. Селигману, а и атрибутивный стиль, характеризующийся стабилизацией, генерализацией и объяснением неудач внешними, а не внутренними причинами, поэтому корреляции между методиками умеренно высокие. Коэффициент безнадежности, который представляет собой сумму баллов по стабилизации и генерализации негатива ( $P_{mb}+P_{vb}$ ), позитивно коррелирует с показателем дезадаптивности негативного атрибутивного стиля методики (см. табл. 1). Показатели по шкале “Сила Я методики и шкалам G-B и G дают высокие позитивные корреляции между собой. Это подтверждает результаты нашего предыдущего исследования и предположение о том, что “Сила Я является одним из центральных факторов, детерминирующих специфику атрибутивного стиля личности и выбор стратегии поведения субъектом (табл. 3).

Таблица 3

**Корреляция между шкалами методики определения адаптивности атрибутивного стиля**

Переменные	Сила Я	Чувство вины	Выученная беспомощность	Психологическая защита	А. С. н. общ.
Сила Я		-0,21205	-0,4214	-0,02985	-0,58258
Чувство вины	-0,21205	–	0,139051	0,406701	0,731477
Выученная беспомощность	-0,4214	0,139051	–	0,210033	0,598787
Психологическая защита	0,026511	0,406701	0,210033	–	0,632819
А. С. н. общ.	-0,58258	-0,58258	-0,58258	-0,58258	–

Примечание. Цветом выделены корреляции между конечным результатом и шкалами методики; курсивом – высокие корреляции шкал, составляющих методику.

Количественные данные, полученные для каждой из основных шкал методики, были обработаны с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Как известно, шкалы одной методики не должны давать высоких корреляций между собой, но их корреляции с конечным результатом должны быть высоки [5], что мы и получили при статистическом анализе данных по шкалам методики. Значимая корреляция между шкалами дезадаптивности психологических защит и чувства вины объясняется тем, что чувство вины является одной из причин и последствий выученной беспомощности и применения неэффективных механизмов психологической защиты. Сила Я и выученная беспомощность, видимо, являются противоположными феноменами, поскольку отрицательно коррелируют между собой.

*Основные нормативные данные методики.* Количество респондентов с позитивным и негативным атрибутивными стилями различается незначительно, но все же преобладают пессимисты – 19,5%, оптимистов – 11,7%, из них: респондентов с высоким уровнем пессимизма – 2,13% оптимистов и 3,2% пессимистов. Средний стиль объяснения присущ – 69,15% испытуемых. Среднее значение показателя адаптивности атрибутивного стиля составляет 113 баллов, что соответствует промежуточному показателю. Показатели в группе испытуемых колебались в пределах 64–162 баллов, крайние показатели соответствуют высокому уровню адаптивности и дезадаптивности стиля объяснения.

*Выводы.* Валидизация методики еще не закончена, после редактирования методики проводится дополнительное исследование ее внутренней согласованности, валидности и надежности. Полученные на данном этапе исследования результаты позволяют продолжать работу по созданию объективной методики диагностики адаптивности атрибутивного стиля личности и предположить ее высокую достоверность в определении эффективности поведения субъекта в проблемных ситуациях.

#### *Литература*

1. Рудина Л. М. Оптимистичный сотрудник. – <http://www.delo-press.ru/documents-succes-formula/index.html>.
2. Kwon P. Attributional style and psychodynamic defenses mechanisms: toward an integrative model of depression // Journal of Personality. – 1999. – Vol. 67:4. – August. – P. 645–658.
3. Kwon P., Lemon K. E. Attributional style and defenses mechanisms: A synthesis of cognitive and psychodynamic factors in depression // Journal of Clinical Psychology. – 2000. – Vol. 56. – № 6. – P. 725–735.
4. Клібайс Т. В. Исследование личностных детерминант атрибутивных процессов в индивидуальном сознании // Журнал практикующего психолога. – 2006. – № 12. – С. 177–187.
5. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование. – К.: Пан Лтд, 1994. – 283 с.

© Клібайс Т. В.

## ЖИТТЄВІ ЗАВДАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЇЇ ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ ДОМАГАНЬ

Зроблено спробу визначити поняття “життєві завдання особистості”. Описано особливості життєвих завдань особистості, пов’язаних із сім’єю. Підкреслено, що життєві завдання стосовно сімейної сфери життєдіяльності особистості є необхідною умовою реалізації її шлюбно-сімейних домагань.

*Ключові слова:* життєві завдання, шлюбно-сімейні домагання, організація життя.

Предприянта попытка определить понятие “жизненные задачи личности”. Описаны особенности жизненных задач личности, связанных с семьей. Подчеркивается, что жизненные задачи относительно семейной сферы жизнедеятельности личности являются необходимым условием реализации ее брачно-семейных притязаний.

*Ключевые слова:* жизненные задачи, брачно-семейные притязания, организация жизни.

This article presents the attempt of the author to define the notion of “life tasks of a person”. The peculiarities of personal life tasks connected with a family are described. The author emphasizes that personal life tasks connected with a family are the necessary condition of its conjugal-family pretensions realization.

*Key words:* life tasks, conjugal-family pretensions, life organization.

*Проблема* вивчення життєвих завдань особистості зумовлена тим, що сучасні соціальні зміни й трансформації в різних сферах суспільного життя позначаються і на індивідуальному житті людей, модифікують особистісні цінності, ідеали, прагнення, образи бажаного майбутнього. Невизначеність норм регулювання шлюбно-сімейних стосунків, виникнення нових сімейних структур, перерозподіл сімейних функцій, зміна позицій щодо кількості дітей та їх виховання тощо, характерні для нашого часу, ставлять перед сучасною особистістю запитання на кшталт: “Що є моїми життєвими завданнями?”, “Як мені побудувати таку сім’ю, щоб мене задовольняла?”, “Яку форму і зміст повинні мати мої сімейні стосунки?”.

Крім того, через складні умови, в яких відбувається дорослішання сучасної молоді (нестабільність сімейного інституту, розмитість моральних цінностей, які вже не є твердою опорою для формування образу власного майбутнього в сімейній сфері), постає потреба у використанні спеціальних заходів для розвитку здатності особистості до прогнозування, усвідомленості шлюбно-сімейних

домагань та вибудовування в часі своїх життєвих завдань, пов'язаних із сім'єю.

Проблема організації власного життя освітлювалася у працях К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, В. І. Моросанової, В. А. Петровського та інших авторів, які пов'язують здатність людини до організації життя з її вищими проявами як суб'єкта своєї життєдіяльності. Так чи інакше зачіпали у своїх дослідженнях проблеми організації життя особистості чи людини як суб'єкта власного життя І. Д. Бех, А. Ф. Бондаренко, В. К. Калін, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін. Дослідження завдань у галузі психології мислення обмежувалося лише вивченням їх як передумов і мети мисленнєвого процесу (С. Л. Рубінштейн, Г. О. Балл, О. М. Леонтьєв та ін.), а життєві завдання особистості як структурні компоненти її життєвого шляху та засіб організації життя залишалися маловивченими.

Отже, *метою* статті є теоретичний аналіз життєвих завдань особистості, пов'язаних із сім'єю як умовою реалізації її шлюбно-сімейних домагань.

Майбутнє – це психологічне утворення, результат внутрішньої роботи особистості, спрямованої на створення безперервності особистісної історії, цілісності Я, перспективи життєвого шляху. Особистість виступає його автором, переплавляючи свої знання, набутий досвід відповідно до цілей і ціннісних орієнтирів, життєвих завдань, окреслених нею самою. Для людини майбутнє завжди потенційно може бути змінене, воно є широким діапазоном можливостей, адже його зміст не може мати завершеного характеру [1].

Наявність цілісної й усвідомленої моделі життя, на жаль, є рідкістю в наш час глобальних суспільних політичних, економічних та культурно-історичних зрушень і змін. За таких умов у життєвий світ людини потрапляє безліч емоційно значущих факторів, які впливають, зокрема, й на ставлення людей до власного майбутнього.

Для побудови моделей майбутнього, в яких значне місце посідають життєві домагання та завдання особистості, найважливішими є такі психологічні критерії:

- схильність до самостійності чи орієнтація на патерналізм;
- рівень інтернальності у плануванні засобів досягнення поставлених завдань;
- усвідомлення та врахування власного особистісного потенціалу [2].

План життя вибудовують на основі зіставлення часових вимог суспільства з власними життєвими домаганнями, які сприяють самоздійсненню особистості завдяки активному впливові на внутрішній час. Домагання, з одного боку, є прогнозуванням можливостей і рівня досягнення цілей, а з другого – особливим станом

людини, який виражається в її готовності досягти поставлених цілей. Можна сказати, що особистість сама визначається в часі.

Важко перебільшити вплив групових норм (які можна визначити як фіксовані оптимальні вікові терміни проходження особистістю відповідних етапів розвитку, досягнення визначених цілей) на індивідуальне життя кожної людини. Упродовж усього життєвого шляху особистість співвідносить себе з існуючими в суспільстві нормами й оцінює згідно з ними практично кожен свій вчинок і намір. Бо вже з початком шкільного життя вона потрапляє в певну соціальну програму – певний план. Від початку запроєктовано, скільки років навчатиметься дитина, які знання й навички здобуде протягом року тощо. В суспільстві існують навіть певні сценарії її діяльності після закінчення школи, коли приблизно одружиться та коли в неї з'являться діти. Далі ми оцінюємо людину відповідно до цих ідеальних сценаріїв: чи має вона освіту і яку, якими є її соціальний статус, рівень добробуту її сім'ї тощо.

Однак регулятором поведінки людини є система її ціннісних орієнтацій. Саме в ній закладено ті індивідуальні норми, що утворилися внаслідок прийняття або відторгнення соціальних і групових норм. А прийняття соціальних норм значно залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини, її індивідуальних мотивів, емоційно-вольової сфери, життєвих домагань тощо [3].

Однією з форм включення молоді в соціальну структуру є життєве самовизначення – процес цілеспрямованого створення особистістю життєвих сенсів і цілей, життєвої стратегії і тактики для реалізації своєї концепції життя [4]. Тобто життєве самовизначення в сімейній сфері життєдіяльності – це розроблення людиною плану свого майбутнього сімейного життя, в якому відображене те, чого вона хоче досягти, а також те, як вона планує це зробити та які терміни реалізації цих завдань для себе встановлює.

Домагання є складовою частиною диспозиційної структури особистості, яка охоплює спрямованість на певні соціальні цілі, інтереси й моделі. Тим самим вони пов'язуються з очікуваннями і вимогами особистості до інших людей та до самої себе.

На нашу думку, завдання, по-перше, уточнюють життєві домагання і, по-друге, операціоналізують їх. З одного боку, вони окреслюють сферу самоздійснення особистості, що на певному етапі розвитку є для неї найбільш значущою, а з другого – є тактикою досягнення життєвих домагань, що передбачає часові параметри їх реалізації. Домагання, які відрізняються від очікувань чи прагнень тим, що вміщують готовність досягти бажаного майбутнього, не можуть бути здійснені без покрокового планування й реалізації дій, що ведуть до кінцевої мети-завдання, якими є завдання.

За словником української мови, завдання – це, по-перше, мета, до якої прагнуть, те, що хочуть здійснити, а по-друге, наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи, справа і т. ін. [5].

Отже, можна сказати, що події майбутнього, якщо вони стосуються інтенціональної сфери людини, постають як життєві завдання особистості.

На думку А. Адлера, кожна людина має три основні життєві завдання: професійне, співробітництва й кохання [6]. Самоздійснення особистості в кожній із цих сфер постає як необхідна умова реалізації свого життєвого потенціалу. Розв'язання цих трьох основних життєвих завдань можливе за допомогою вибудовування, вирішення й верифікації менш глобальних завдань, які постійно уточнюють шлях самоздійснення особистості й перетворюють лінію саморозвитку з імовірної на реальну.

З позиції дослідників психології мислення (С. Л. Рубінштейн, Л. М. Веккер та ін.), першим кроком до визначення завдання є проблемна ситуація. Завдання – це сформульоване запитання (отже, воно завжди свідоме), що відображає проблемну ситуацію. А проблемна ситуація є виразом дефіциту інформації, необхідної для реалізації певної дії [7; 8]. Саме здатністю ідентифікувати й усвідомлювати проблемну ситуацію, перетворювати її на завдання, яке потрібно вирішити, та активно діяти в цьому напрямку і ризяться люди при вирішенні завдань [9].

Визначаючи завдання, дослідники підкреслюють їхній зв'язок із ситуативними чинниками: завдання – це мета, співвіднесена з умовами, за яких вона виникла [10; 11]. Отже, можна сказати, що життєві завдання постають перед людиною тоді, коли вона стикається з труднощами, перепонами на шляху реалізації своїх домагань, досягнення цілей, і завжди співвідносяться з умовами, реальними ситуаційними можливостями та обмеженнями.

На основі аналізу складу завдання, проведеного в експериментальній психології та психології мислення [12; 13], в ньому можна виділити такі компоненти:

- умови і фактори, за яких воно виникло і має бути розв'язаним;
- вимоги до розвитку ситуації, які слід розуміти як мету вирішення завдання, модель потрібного майбутнього;
- сукупність тих дій та операцій, які потрібно виконати над умовами завдання, щоб досягти потрібного майбутнього.

У нашому попередньому дослідженні визначено, що шлюбно-сімейні домагання особистості – це комплекс її вимог, очікувань, бажань, надій стосовно своїх майбутніх шлюбу та сім'ї. Шлюбно-сімейні домагання, що ґрунтуються на самооцінюванні людини, її уявленні про власну відповідність певним критеріям, стандартам,

передбачають, моделюють сім'ю, на яку особистість розраховує, яку вважає гідною себе, яку хоче побудувати [14]. Життєві завдання, пов'язані із шлюбом та сім'єю, актуалізуються в ситуації, коли особистість, реалізуючи свої шлюбно-сімейні домагання, стикається із серйозними труднощами на шляху самоздійснення в сімейній сфері. Це свого роду план-схема, в якій відображено, що, коли і навіть можна зробити в даних конкретних умовах, щоб у підсумку мати саме таку сім'ю, яку людина вважає гідною себе.

В емпіричній частині попереднього дослідження було також визначено, що така особистісна властивість, як здатність до прогнозування, яка є компонентом особистісної зрілості, стає умовою усвідомлення шлюбно-сімейних домагань, їх диференціації, вибудовування життєвих цілей у часі та докладання зусиль до їх досягнення [14]. Тому можна сказати, що розвиток здатності до прогнозування впливає на рівень здатності особистості “озадачувати” своє сімейне життя та досягати поставлених цілей.

На думку С. Л. Рубінштейна, кожна людина, досягаючи визначеного рівня особистісного розвитку, стає здатною організувати своє життя: регулювати його хід, обирати та здійснювати свій шлях самореалізації [7]. Організація життя – це сукупність свідомо вироблених суб'єктом життєвих стратегій [9].

Незважаючи на те, що суспільство значуще впливає на вироблення особистістю домагань і завдань через соціальні норми, саме свідомо діяльність суб'єкта з організації часу свого життя визначає його життєвий шлях, оформлюючи особистісну потребу в самореалізації.

Здатність висувати вимоги до себе, вибудовувати власні завдання та планувати їх реалізацію характеризується поняттям “керівництво часом”. Індивідуальну здатність до керівництва часом можна визначити як здатність до планування, до визначення послідовності операцій-завдань у часі. Оптимальною формою прояву здатності до керівництва часом є організація життя як єдиного цілого, самостійне визначення життєвих періодів, фаз, їх послідовності й сенсової навантаженості. Здатність до організації часу виступає як часове й ціннісне впорядкування життя, його подій та етапів. За допомогою активності в організації життя особистість сама може створювати час, оптимально використовуючи особистісні резерви, устанавлюючи індивідуальні темпи життя, обираючи оптимальну стратегію поведінки, своєчасно включившись у соціальні процеси. Особистісна активність в організації життя інтенсифікує життєві й особистісні процеси, сприяє більш повному самовираженню і тим збільшує цінність реального часу життя. Здатність особистості активно організувати час життя і становить керівництво ним [15].

Активність, ініціативність, готовність до дії, спрямованої на досягнення поставлених цілей і вирішення життєвих завдань, пов'язаних із сім'єю, – одна з основних характеристик суб'єктного ставлення особистості до власного життя, до організації часу життя. Рішення без активності, спрямованої на його реалізацію, не може бути втіленим у життя. Тому невід'ємним від поняття життєвих завдань є поняття волі. Саме воля є силою, що спонукає людину визначитися у своїх домаганнях, що надає її завданням життєвості, дає змогу вперто домагатися бажаного, досягати того, на що особистість вважає себе здатною.

Отже, здатність особистості формувати життєві завдання й самодійснюватися, вирішуючи їх, залежить, по-перше, від рівня розвитку рефлексії (усвідомлення завдання, ідентифікація проблемної ситуації, розуміння умов та причин, з яких вона виникла), по-друге, від рівня розвитку здатності особистості організовувати час свого життя (вироблення плану дій для подолання проблемної ситуації з визначенням термінів здійснення кожної дії) і, по-третє, від вольових рис особистості: цілепокладання, цілеспрямованості тощо (здатність активно діяти).

Вирішивши завдання, людина верифікує його, оцінює на відповідність його тій моделі майбутнього, яку вважає гідною себе. За допомогою цієї інформації (у разі прийняття відповідальності за своє життя) ми маємо можливість скоригувати наступні кроки життєвого шляху і внести в нього корективи.

Невдачі в процесі реалізації життєвих завдань, пов'язаних із сім'єю, супроводжуються відчуттям внутрішньої напруги від незадоволеної потреби, відчуттям безпорадності й невпевненості в собі. Якщо особистість не має достатніх ресурсів для подолання цього стресового стану, ця негативна емоційна картина позначається на сімейних взаєминах в цілому і стає своєрідним обґрунтуванням розвитку глибокого страху й виправданням негативного очікування за наступних спроб реалізувати інші завдання, пов'язані із сімейною сферою життєдіяльності. До того ж подальші спроби вочевидь будуть зроблені за принципом уникнення, що знову ж таки зменшує вірогідність досягти поставленої мети [16].

Ще однією перешкодою на шляху реалізації життєвих завдань, пов'язаних із сім'єю, є *перфекціонізм* (від англ. perfectionism – прагнення до досконалості). З одного боку, перфекціонізм розглядають як ціннісну особистісну властивість, диспозицію, оскільки він пов'язаний із постановкою і досягненням позитивних, соціально схвалюваних цілей, а з другого – його надмірність спонукає до розвитку емоційного вигорання в сім'ї, передумовами виникнення якого є невирішені сімейні завдання, нереалізовані наміри, жорстка фіксація на завданнях, домашній трудоголізм тощо. Надмірність

перфекціонізму примушує людину намагатися робити все якнайкраще, ідеально, тому думка про можливий провал взагалі паралізує її активність [17].

Отже, для ефективного керівництва часом свого життя життєві завдання як умова реалізації шлюбно-сімейних домагань мають бути адекватними і гнучкими, а людина має бути здатною приймати можливі невдачі при їх вирішенні.

Здатність людини ставити перед собою життєві завдання, адекватні її внутрішній сутності, пов'язана з повнотою її самоздійснення. Підходячи ближче до того, аби бути самою собою, людина бере в свої руки керівництво власним життям і поведінкою і поступово наближається до тих завдань, які хоче вирішити. Відповідально керувати собою означає вибирати з усіх можливостей найбільш значущу, підходящу для себе, а потім вчитися на наслідках свого вибору. Можна сказати, що усвідомлення й вибудовування життєвих завдань сприяють інтеграції особистості та її розвитку.

Важливою властивістю особистості, що самоздійснюється, самореалізовується, є *автономність*. Феноменологічно автономність описується як вміння довіряти собі, власним почуттям, судженням, діяти, керуючись ними; здатність до самопізнання; терпимість до своїх і чужих вад; наявність не тільки власної, незалежної від інших системи цінностей, а й повага до настанов і цінностей оточення; здатність не тільки бути автором свого життя, приймати рішення, а й відповідати за них; здатність не залежати від зовнішніх обставин; уміння реально дивитися на речі [18].

Отже, автономність є основою визначення життєвих завдань. Нерозвиненість цієї якості призводить до неспроможності людини керувати ходом свого сімейного життя і бути його автором.

Брак автономності, низький її розвиток стають передумовою шлюбної залежності. Феномен такої залежності виникає тоді, коли людина зберігає контакт із шлюбним партнером ціною порушення своїх меж, придушення своїх почуттів та ігнорування своїх потреб задля потреб іншого, коли, попри те, що таке життя не задовольняє і, більше того, завдає страждань, людина не розриває шлюбно-сімейних взаємин, а тільки накопичує образи й розчарування, відчуваючи повну безпорадність у тому, щоб щось змінити. Залежний партнер відмовляється від власних життєвих завдань, і не тільки сімейних. Його основним завданням стає підтримка взаємин з об'єктом своєї залежності, цьому він може присвятити все своє життя, не жалкуючи ані сил, ані часу.

Залежність як особистісна властивість формується в дитинстві, в батьківській сім'ї. Спосіб сімейного виховання, який зумовлює зміст внутрішньосімейних стосунків, виступає конкретною соціально-психологічною формою організації життєдіяльності сім'ї і справляє

домінуючий вплив на формування особистості дитини. У більш широкому розумінні під способом сімейного виховання мають на увазі соціальні настанови, систему цінностей сім'ї, взаємини її членів і ставлення до інших людей, моральні ідеали, потреби, сімейні традиції тощо [19].

Деструктивність шлюбно-сімейних домагань батьків, психологічне нездоров'я взаємин всередині родини, а також завищена залежність від батьківських уявлень про шлюб (патерналізм) може стати істотною перепорою у розвитку здатності особистості молодій людині вибудовувати адекватні, конструктивні життєві завдання, пов'язані з сім'єю.

На думку А. Адлера, відповідь на запитання “Чому деякі люди не пасують перед труднощами й цілеспрямовано йдуть до жаданої мети, а інші втрачають загальну мету з фокусу уваги, придумуючи собі безкінечні проміжні фініші?” теж треба шукати в ранньому дитинстві, в батьківській сім'ї. Чимало людей, вирішуючи якийсь завдання і нашттовхуючись на якусь проблему, проймаються страхом і зупиняються на півдорозі до своєї мети. Вони ухиляються від вирішення своїх завдань, відчуваючи свою незахищеність, зневіру в собі й намагаючись замкнутися в собі. Саме в дитинстві закладається життєвий стиль, який визначає форму подолання проблемних ситуацій не тільки в сімейній, а й в інших сферах життєдіяльності особистості [20].

Батьки мають зрозуміти і прийняти той факт, що не існує реальної можливості захистити дітей від сімейних конфліктів, втрат, розчарувань і смутку на шляху реалізації ними своїх життєвих завдань. Із ранніх років вони потребують інструментів, які допоможуть їм у майбутньому долати ці стани, і прикладів власного подолання.

Як поєднуються життєві плани двох людей? Наприклад, для жінки життєвим завданням, котре є необхідною умовою її самоздійснення, стає потреба реалізуватися як мати. Якщо поява дитини виступає на цьому етапі життя як життєве завдання і для чоловіка, то сімейні взаємини стають більш перспективними, а домашня праця осмисленішою для обох партнерів. Якщо життєві домагання чоловіка обмежуються лише професійною сферою, а в дитині він не вбачає цінності, то життєві завдання шлюбних партнерів потрапляють у конфлікт, що нерідко призводить до розпаду сім'ї [15].

Узагалі багато дослідників вбачають у неузгодженості, конфліктності життєвих завдань партнерів істотний чинник небезпеки для функціонування шлюбу. Подібність життєвих завдань шлюбних партнерів (не тільки в сімейній сфері) є важливим фактором його успішності [15; 20].

Значущість гомогенності життєвих завдань для успішного шлюбу підтверджується тим, що серед факторів впливу на подружню згоду особливе значення має збіг ставлень до сімейних цінностей та

уявлень про рольову поведінку й рольові очікування, невідповідність яких призводить до зростання конфліктності, напруженості у взаєминах між подружжям, що є причиною дестабілізації шлюбу та погіршення психологічного клімату в сім'ї [14; 20]. Але при цьому завантаженість життєвих завдань змістовною, предметною мотивацією і жорстка фіксація в них на однозначних цілях і планах утруднюють можливість вільного зсуву за логікою зовнішніх умов і теж стають фактором конфліктності та психологічної напруженості сімейної взаємодії [21].

Викладене вище дає підстави для таких *висновків*. Життєві завдання, пов'язані із шлюбом і сім'єю, актуалізуються при зіткненні людини із серйозними труднощами на шляху реалізації своїх шлюбно-сімейних домагань. Уточнюючи напрям самореалізації особистості, являючи собою дії-операції, тактичні кроки на шляху досягнення нею визначених цілей, життєві завдання конкретизують домагання і визначають часові та ситуативні параметри їх здійснення. Домагання, які відрізняються від очікувань чи прагнень тим, що містять готовність досягти бажаного сімейного майбутнього, не можуть бути здійснені без планування й реалізації дій, що ведуть до кінцевої мети-задуму, якими є завдання.

Спосіб вибудовування й вирішення життєвих завдань особистості формується в ранньому дитинстві під впливом батьківського виховання і визначає життєвий стиль особистості та ефективність організації нею свого життя. Передумовами здатності особистості формувати адекватні й конструктивні життєві завдання, пов'язані із сім'єю, та ефективно їх вирішувати є такі індивідуально-психологічні властивості особистості, як рефлексивність, вольові риси (цілепокладання, цілеспрямованість тощо), відповідальність, гнучкість, автономність, саморозуміння, а також розвинена здатність прогнозувати майбутнє, організовувати час свого життя та вміння приймати можливі невдачі на шляху самоздійснення.

### *Література*

1. *Регуш Л.А.* Психология прогнозирования: Успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
2. *Титаренко Т.М.* Життєві домагання особистості у гендерному контексті // Проблеми заг. та пед. психології. – 2004. – Т. V, ч. 6. – С. 276–281.
3. *Федоренко Ю.* Роль групових норм в процесі регуляції поведінки особистості і групи // Соціальна психологія. – 2006. – №6 (20). – С. 95–104.
4. *Скутнева С.В.* Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи // Социс. – 2003. – №11 (235). – С. 75–78.
5. Словник української мови / Гол. ред. І.Д. Білодід. – К.: Наук. думка, 1972. – Т. 3. – 744 с.
6. *Адлер А.* Наука жить. – К., 1997.

7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1940.
8. *Веккер Л.М.* Психика и реальность. Единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998.
9. *Колесников Е.П.* Психологические особенности действий, организующих жизнь личности // *Наук. студії із соц. та політ. психології: Зб. статей.* – К., 2000. – С. 59–70.
10. *Леонт'єв А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977.
11. *Тихомиров О.К.* Структура мыслительной деятельности человека. – М.: Педагогика, 1969.
12. *Фридман Л.М.* Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М.: Педагогика, 1977.
13. *Балл Г.А.* Теория учебных задач. – М.: Педагогика, 1990.
14. *Кляпець О.Я.* Вплив шлюбно-сімейних домагань на прогнозування майбутнього студентською молоддю // *Вісн. Черніг. держ. пед. ун-ту. Сер.: Психол. науки.* – Вип. 31. – Т.П. / Гол. ред. М.А. Скок.– Чернігів, 2005. – С. 32–37.
15. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
16. *Лановенко Ю.* Переживання суб'єктом свого дорослішання // *Соціальна психологія.* – 2004. – № 4 – С. 113–122.
17. *Гуляс І.А.* Патопсихологічні ризики особистісного перфекціонізму // *Вісн. Прикарпат. ун-ту. Філософ. і психол. науки.* – 2006. – Вип. IX. – С. 176–183.
18. *Єхалова Л.* Прояви автономності в дитячому віці // *Соціальна психологія.* – 2006. – № 6 (20). – С. 147–152.
19. *Кравченко Т.* Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах // *Соціальна психологія.* – 2006. – № 2. – С. 142–150.
20. *Коростылёва Л.А.* Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 292 с.
21. *Алексеева Л.С.* Представления супругов о семье в юридически значимом развитии отношений в браке: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.06. – М., 1984. – 24 с.

© **Кляпець О. Я.**

*Е. І. Кологривова, м. Київ*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ОСОБИСТІСНИХ ПРАГНЕНЬ НА ПЕРЕЖИВАННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ**

Детермінуючі властивості особистісних прагнень у переживанні суб'єктивного благополуччя розкрито на основі теоретичного аналізу та аналізу результатів дослідження. Обґрунтовано вибір методичного матеріалу відповідно до обраної мети, описано доцільність визначених етапів дослідження. За результатами детального якісного й кількісного аналізу сформульовано загальні висновки.

*Ключові слова:* суб'єктивне благополуччя, особистісні прагнення, адаптація, самоактуалізація

Детерминирующие свойства личностных стремлений в переживании субъективного благополучия раскрыты на основании теоретического анализа и анализа результатов исследования. Обоснован выбор методического материала в соответствии с поставленной целью, описана целесообразность определенных этапов исследования. По результатам детального качественного и количественного анализа сформулированы общие выводы.

*Ключевые слова:* субъективное благополучие, личностные стремления, адаптация, самоактуализация.

Disclosing of determining properties of personal aspirations in the experience of subjective well-being is carried out on the basis of the theoretical analysis and the analysis of the investigation results. The choice of the methodical material is proved in the article in accordance with the purposes, the expediency of particular investigation stages is described. General conclusions concerning the detailed qualitative and quantitative data analyses are formulated.

*Key words:* subjective well-being, personal aspirations, adaptation, self-actualization.

*Актуальність проблеми* пов'язана з тим, що переживання суб'єктивного благополуччя є однією з провідних умов повноцінного функціонування особистості в суспільстві, умовою і наслідком як самоактуалізації, так і адаптації до навколишнього середовища.

Учені-психологи почали звертатися до феномена благополуччя тільки після багаторічного вивчення стресів, криз і травм, в контексті яких вивчали й особистість. Погляд гуманістичної психології на здорову особистість став позитивним зрушенням у вивченні не тільки суб'єктивного благополуччя, а й особистості загалом. Започаткували вивчення суб'єктивного благополуччя американські дослідники ще в 1960-х роках. Проте у психології в цілому знання про природу психологічного благополуччя залишається нечітким і несистематизованим, хоча очевидно, що проблема узагальнення й доповнення знань різних шкіл для вироблення основ універсального підходу до цього питання є нагальною.

Огляд літератури показує, що питання суб'єктивного благополуччя досліджено переважно у працях зарубіжних учених, де висвітлюються питання структури суб'єктивного благополуччя (Diener), впливу життєвих цілей на суб'єктивне благополуччя (Р. Еммонс), гендерних відмінностей у переживанні суб'єктивного благополуччя (Р. Інглехарт). Серед вітчизняних науковців, які займалися проблематикою суб'єктивного благополуччя, варто назвати В. М. Духневича, Л. В. Сохань, Т. М. Титаренко. В контексті

самоактуалізації особистості суб'єктивне благополуччя розглядали у своїх працях Р. А. Ахмеров, Є. Є. Вахромов, І. А. Вінтін, Д. О. Леонтьєв, Р. М. Шаміонов.

Особистісні прагнення моделюють і оцінюють те, що особистість хоче отримати від життя, ту задоволеність життям, якої можна очікувати від майбутнього (К. О. Абульханова-Славська, Т. М. Березіна). Тому важливими детермінантами задоволеності є такі характеристики прагнень, як часова регуляція, реалістичність, оптимістичність, узгодженість (Є. І. Головаха).

Незважаючи на досить широке коло дослідників, які займаються дослідженням прагнень, домагань, прогнозів особистості (Л. В. Бороздіна, Г. І. Горак, Є. І. Головаха, Г. І. Мартинюк, Л. А. Меднікова, Е. В. Регуш, Р. Еммонс), ми не можемо сказати, що структура особистісних прагнень, їх соціально-психологічна природа, функціональна визначеність чітко окреслені.

*Невирішеним аспектом проблеми* залишається питання розмежування і виокремлення головних чинників, які визначають стан суб'єктивного благополуччя, їх систематизації та особливостей впливу. Проблема переживання суб'єктивного благополуччя залежно від функцій особистісних прагнень досі не була предметом спеціального дослідження.

*Мета статті:* розкрити детермінуючі властивості особистісних прагнень у переживанні суб'єктивного благополуччя. Теоретичний аналіз теми виявив, що особистісні прагнення можуть виступати детермінантами переживання молодого людиною суб'єктивного благополуччя.

*Завдання* емпіричного дослідження полягають у визначенні груп особистісних прагнень, рівня суб'єктивного благополуччя випробуваних і, відповідно, поділу їх на групи, особливостей впливу певних провідних компонентів особистісних прагнень на переживання суб'єктивного благополуччя молоді людини.

Суб'єктивне благополуччя поєднує в собі два провідних компоненти, до яких звертаються дослідники цього феномена (Е. Дайнер, Р. Еммонс, Р. М. Шаміонов, М. В. Соколова, І. А. Джидар'ян, Г. Л. Пучкова, В. М. Духневич, Є. Є. Бочарова, Н. К. Бахарєва та ін.): емоційний (превалювання позитивних емоцій над негативними) та когнітивний (позитивне оцінювання свого життя).

Суб'єктивне благополуччя спирається на ставлення людини до різних аспектів свого життя, до себе, своєї діяльності і на безпосереднє переживання цих аспектів. Отже, воно подається як явище, що стосується внутрішньої системи особистості, без виключення такого його підґрунтя, як об'єктивні соціальні фактори. Зміст суб'єктивного благополуччя має бути суспільно важливим. Р. М. Шаміонов вдало розкриває механізм саморуйнації благополуччя, яке наповнене

антисоціальним змістом. Реалізація домагань, які не співвідносяться з вимогами мікро- й макросоціуму, призводить до внутрішнього спустошення і соціальної ізоляції, що, в свою чергу, унеможлиблює самореалізацію, знижуючи тим самим індекс суб'єктивного благополуччя особистості [1].

Близькими, але не тотожними поняттю суб'єктивного благополуччя особистості вважаються поняття щастя, оптимізму, задоволеності життям. Взаємопов'язаність цих феноменів полягає в тому, що кожен із них є достатньо стійкою структурою особистості, містить у собі характеристики свідомості і буття людини, зумовлюючи організацію і сприйняття життя в цілому. Можна сказати, що суб'єктивне благополуччя є, з одного боку, інтегральним утворенням щодо таких феноменів, як задоволеність життям, щастя, оптимізм, але, з другого боку, і якісно новим утворенням. Суб'єктивне благополуччя належить як до загальних афективних станів емоційного благополуччя, так і до когнітивних станів задоволеності життям і осмисленості життя. На нашу думку, суб'єктивне благополуччя не можна зводити до жодного з перелічених феноменів, але розкриття явища потребує їх вивчення як компонентів цілісної картини. В широкому філософсько-теоретичному контексті суб'єктивне благополуччя, з погляду І. А. Джидар'яна і Є. В. Антонової, є одним із засобів існування людини в світі, узагальненою характеристикою свідомості і буття в найбільш індивідуалізованій і суб'єктивній формі [2]. Психологічна сутність благополуччя полягає в позитивному ставленні суб'єкта до різних фрагментів світу і різних аспектів власного майбутнього, супроводжується переживанням актуальної значущості майбутнього, що втілюється у формуванні особистісних прагнень.

Особистісні прагнення спрямовують активність суб'єкта в обране русло і поєднують низку поставлених у тих чи інших умовах цілей. Прагнення узгоджують власні бажання людини з вимогами соціуму. Модель життя, яка реалізується у прагненнях особистості, є своєрідним індивідуальним варіантом очікувань соціуму. Індивідуальним через те, що в цих очікуваннях перехреснюються особистісні домагання, які вміщують оцінку потенціалу і власних бажань, спрямованість, що ґрунтується на інтересах, потребах та ідеалах людини, і цілі, вибір яких дає змогу гнучко реагувати на вимоги, не змінюючи проекту життя. Таким чином, прагнення утворюють баланс між адаптацією як пристосуванням до вимог соціуму та самореалізацією як втіленням свого потенціалу. Залежно від характеру реалізації провідних функцій – збалансування адаптації та самореалізації і стимулювання активності особистості – прагнення було поділено на три групи, які дістали умовні назви: продуктивні, малопродуктивні й непродуктивні.

Для вирішення поставлених завдань ми використовували комплекс методів психологічної діагностики та методи якісного і кількісного опрацювання результатів. Глобальність виміру суб'єктивного благополуччя особистості полягає в тому, що структура містить у собі як емоційний, так і оцінний компоненти. На жаль, не розроблено методик, які б охоплювали обидва наведені компоненти, тому ми змушені були зробити відбірку методик і додаткову анкету. Емоційну складову досліджували за допомогою “Оновленого Оксфордського опитувальника щастя” (Oxford Happiness Inventory – OHI; Argyle, 1989), який дає змогу виміряти інтенсивність позитивних переживань загалом, та “Шкалу суб'єктивного благополуччя” (Perrudel-Badoux, Mendelsohn, 1988), яка відображає оцінювання індивідом власного емоційного стану. Когнітивну складову також визначали за допомогою двох методик: “Шкали задоволеності життям” (Satisfaction with Life Scale – SWLS, Diener, 1993) і розробленої нами анкети для діагностування рівня задоволеності найважливішими в молодому віці аспектами життя. Анкету розроблено з орієнтацією на головні фактори відчуття благополуччя, виділені М. Аргайлом: соціальні стосунки, робота, гроші, відпочинок, житлові умови [3]. Для визначення кожного із цих факторів було сформульовано блок запитань. Крім того, для перевірки достовірності результатів введено шкалу брехні.

Вивчати феномен особистісних прагнень можна на перетині досліджень як мотиваційної структури особистості, так і особливостей структурування майбутнього, суб'єктивної активності людини. В дослідженні прагнень було використано “Пакет оцінювання особистісних прагнень”, розроблений Р. Еммонсом [4], і наратив на тему “До чого я прагну: моє майбутнє”. Крім того, дані “Діагностики міжособистісних стосунків” Т. Лірі в адаптації Л. М. Собчик (ДМС) дали змогу визначити стиль міжособистісної взаємодії і врахувати роль індивідуально-типологічних особливостей в переживанні благополуччя, а також характер прагнень у взаємодії з іншими.

У дослідженні взяли участь 207 осіб віком від 19 до 28 років, серед яких 104 жінки і 103 чоловіки. Всі вони або були студентами вищих навчальних закладів, або щойно закінчили навчання. Серед випробуваних 50 навчається в Тернополі, 122 – в Ніжинському державному університеті ім. Гоголя, а решта – в Національному технічному університеті України “Київський політехнічний інститут” та Київському славістичному університеті.

Процедура дослідження складалась з кількох етапів. На першому етапі передбачалося скласти перелік компонентів суб'єктивного благополуччя та характеристик особистісних прагнень.

Завдання другого етапу полягало в тому, щоб підібрати методичний інструментарій для діагностування виокремлених

показників, апробувати діагностичний матеріал в пілотному дослідженні й скоригувати відповідно до отриманих даних, описати та обґрунтувати методики та їх показники, проаналізувати результати пілотного дослідження.

На третьому етапі потрібно було поділити особистісні прагнення на групи за визначеними критеріями, вивчити показники й рівні суб'єктивного благополуччя всієї вибірки, детально проаналізувати показники за кожною методикою визначення суб'єктивного благополуччя та їх взаємозв'язки, виявити ті, які значуще розрізняють досліджуваних за рівнем суб'єктивного благополуччя.

На четвертому етапі потрібно було проаналізувати зв'язки між показниками суб'єктивного благополуччя й характеристиками особистісних прагнень у трьох групах випробуваних: з низьким, середнім і високим рівнем суб'єктивного благополуччя.

Метою п'ятого завершального етапу було виявити взаємозв'язки між рівнем суб'єктивного благополуччя та групами особистісних прагнень, провести кількісний і якісний аналіз відповідно до мети дослідження.

Аналіз результатів дослідження дав змогу виявити, що до майбутнього суб'єктивно благополучні люди ставляться гнучко і що їхні прагнення охоплюють широкий спектр подій, а це дає змогу адаптуватися до умов життя в разі нереалізації одного з прагнень. Майбутнє вони логічно пов'язували з подіями теперішнього, що свідчить про їх інтеграцію, прийняття і врахування минулого й теперішнього в побудові майбутньої перспективи. Позитивні очікування щодо майбутнього є цінними і стимулювальними лише в разі реальної досяжності прагнень. Тобто прагнення виконують свою стимулювальну функцію не тільки тоді, коли є бажаними і приємними для людини, а й коли вони досяжні, деталізовані та пов'язані з теперішнім.

Людина має відчувати впевненість у своїх можливостях досягти поставлених цілей. Тривога щодо можливостей реалізації прагнень зменшує переживання благополуччя. Саме прагнення має асоціюватися з інтенсивними приємними переживаннями і формулюватися в термінах наближення, що стимулює активність у досягненні бажаного. Важливою є взаємопов'язаність майбутньої перспективи з життєвою ситуацією в теперішньому, що відображує міру реалістичності прагнень, врахування власних ресурсів для планування майбутнього.

Одну групу прагнень, в яку, за підсумками аналізу, були об'єднані особистісне зростання, прихильність і любов, служіння суспільству та здоров'я, було названо *внутрішніми прагненнями* й інтерпретовано як життєві прагнення, що забезпечують задоволення основних психологічних потреб в автономності, ефективності й прихильності і які сприяють особистісному зростанню та психічному

здоров'ю. Інша група прагнень, що об'єднувала матеріальне благополуччя, соціальне визнання через популярність і фізичну привабливість, дістала назву *зовнішніх прагнень*. Зазвичай ці прагнення є засобами досягнення деяких зовнішніх стосовно особистості Я-цілей і способами реалізації потреб, що не ведуть до особистісного зростання та психічного здоров'я. Прагнення першої групи ми назвали *інтраперсональними*, другої – *інтерперсональними*. Люди, які не переживають благополуччя, майже не мають інтраперсональних прагнень, що свідчить про те, що критерії їх реалізації, оцінювання також є зовнішніми, а отже, нестабільними. Відносна некерованість і безпорадність в реалізації прагнень викликає тривогу й негативні переживання.

Особистість має балансувати між задоволенням власних потреб і потреб суспільства. Вона повинна підтримувати рівновагу між внутрішніми механізмами функціонування та умовами середовища, соціально-психологічного простору. З одного боку, спостерігається важливість включеності людини в життя соціуму, певної соціальної компетентності і спрямованості на соціальні норми, а з другого – необхідність орієнтації на власні інтереси й особистісне зростання.

*Висновки.* Прагнення утворюють баланс між адаптацією як пристосуванням до вимог соціуму й самореалізацією як втіленням свого потенціалу, максимально ефективним використанням людиною всієї сукупності своїх сил, здібностей, навичок та інших ресурсів у своїй індивідуально неповторній ситуації. Саме від цього балансу і залежить те, чи відчувається людина благополучною чи ні. Від можливостей реалізації своїх прагнень і від їх змістових характеристик як діяльнісного компонента життєвого світу особистості, а не від умов життя здебільшого залежить переживання благополуччя.

#### *Література*

1. *Шамионов Р. М.* Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции). – Саратов: Изд-во Сарат. гос. ун-та, 2003.
2. *Джидарьян И. А.* Представление о счастье в российском менталитете. – СПб.: Алатейя, 2001. – 242 с.
3. *Аргайл М.* Психология счастья. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 217 с.
4. *Эммонс Р.* Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности: Пер. с англ. / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.
5. *Куликов Л. В.* Субъективное благополучие личности // Ананьевские чтения. – СПб., 1997. – С. 162–164.
6. Психология жизненного успеха. Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций / Отв. ред. Н. И. Соболева, Л. В. Сохань, Е. И. Головаха. – К.: Ин-т социологии НАН Украины, 1995. – 150 с.

© Кологривова Е. І

## **ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН С ОТНОШЕНИЯМИ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ**

Досліджуються дебютні форми міжособистісної залежності в дошлюбних відносинах. Розглядаються структурні порушення, пов'язані зі зміною нормального взаємовідношення утворень маскуліності і фемінінності (статеворольова модель особистості); аналізується конкордантність/дискордантність симптомокомплексу маскуліності/фемінінності на різних рівнях його функціонування (соціогенному, поведінковому, біогенному) у жінок, які перебувають у стосунках міжособистісної залежності.

*Ключові слова:* міжособистісна залежність, маскуліність, фемінінність.

Исследуются дебютные формы межличностной зависимости в добрачных отношениях. Рассматриваются структурные нарушения, связанные с изменением нормального взаимоотношения образований маскулинности и феминности (полоролевая модель личности); анализируется конкордантность/дискордантность симптомокомплекса маскулинности/феминности на различных уровнях его функционирования (социогенном, поведенческом, биогенном) у женщин, состоящих в отношениях межличностной зависимости.

*Ключевые слова:* межличностная зависимость, маскулинность, феминность.

The article is devoted to the study of debut forms of interpersonal dependence observed in the antenuptial relations. The structural disorders connected with the changes of normal interrelation of masculinity and femininity formations (gender-role personality model) are viewed, concordance-discordance of the masculinity-femininity symptom-complex is analyzed at different levels of its functioning (sociogenic, behavioral, biogenic) taking into account the women experiencing the relations of interpersonal dependence.

*Key words:* interpersonal dependence, masculinity, femininity.

*Проблема.* В последние годы все больший интерес исследователей привлекают различные формы зависимости [1; 2; 3]. Межличностная зависимость является одной из них; внешне она практически незаметна и легко мимикрирует под феноменологию невротических расстройств, женственности, специфики гендерных отношений в культуре и т. п. Неприметность межличностной зависимости делает ее особенно опасной, так как она, поражая

значительную часть населения<sup>1</sup>, негативно влияет на развитие личности, построение ею сценария жизни, выбор брачного партнера, профессиональный и карьерный рост, психическое и соматическое здоровье [4]. Как справедливо отмечают А. Б. Холмогорова и Н. Г. Гаранян, такие отношения превращаются в “трагедию целой жизни”: “ничего не построено, но многое разрушено – душевное и физическое здоровье, возможности других отношений” [5, с. 3].

Межличностная зависимость как расстройство поведения и отношений является проявлением расстройства личности зависимого типа, или зависимой личности [2]. В нашей работе была высказана идея, что межличностная зависимость представляет собой первичное расстройство, которое при определенных обстоятельствах, связанных с невозможностью ее реализации, трансформируется во вторичные формы зависимости: химические, пищевые, сексуальную, игровую и т. п. [3].

Представленная в литературе концепция зависимой личности, с нашей точки зрения, оставляет открытыми ряд вопросов. В частности, в описаниях зависимой личности в работах Б. Уайнхолда и В. Д. Менделевича [1; 2] не обозначена структурная организация признаков, не выявлены системообразующие признаки, составляющие зависимую личность. Личностные черты такой личности являются чрезвычайно разнообразными и внешне малосвязанными, что не позволяет внятно интерпретировать личностную детерминацию зависимых расстройств. Вместе с тем вопрос о связи преморбидных черт личности с расстройствами зависимого поведения и отношений представляется чрезвычайно важным.

Анализ зависимой личности фактически осуществлялся в признаковом, а не типологическом, структурном плане.

В исследовании А. С. Кочаряна показано, что полоролевые свойства, пронизывая всю личность, являются ее стержневыми характеристиками. Дисбаланс полоролевой структуры является патогенетическим и/или предрасполагающим фактором формирования неврозов, психосоматических расстройств и криминального поведения [6, с. 7, 8, 11]. В работах П. И. Сидорова и А. В. Митюхляева [7], С. В. Цыцарева [8], Л. К. Шайдуковой и С. И. Мельчихина [9], В. Д. Менделевича [10] выявлена связь полоролевого типа личности женщин и подростков женского пола с особенностями протекания

---

<sup>1</sup> По данным Б. Уайнхолда и Дж. Уайнхолд [1], 98% американского населения имеют симптомы межличностной зависимости. И, таким образом, межличностная зависимость стала статистической нормой. Вместе с тем такая форма патологии отношений является проявлением системных нарушений семейной организации и, в частности, недостаточной дифференцированности семейной “эго-массы” [3].

алкогольной зависимости. Р. Комер [11] рассматривает влияние полоролевой идентичности девушек на формирование пищевых зависимостей. В ряде работ [12; 13; 14] показано, что у мужчин и женщин, находящихся в зависимых отношениях в браке, наблюдаются определенные *деформации симптомокомплекса маскулинности / фемининности* (М/Ф-симптомокомплекс). Вместе с тем эти данные характеризуют взрослых людей, состоящих в браке. Дебютные формы межличностной зависимости в добрачных отношениях исследованы недостаточно.

*Цель статьи:* выявить особенности структурной организации М/Ф-симптомокомплекса у женщин, находящихся в отношениях межличностной зависимости.

Активная разработка в последнее время проблемы межличностной зависимости связана с рядом обстоятельств. Во-первых, гуманизация и освобождение человека предполагают освобождение его и от пут межличностной зависимости: то, что ранее являлось нормой межличностного контакта, сегодня превратилось в бремя. В ранних вариантах зависимость определялась как недифференцированное Я [15], как невозможность артикуляции Я в семейной эго-массе. Во-вторых, последствия межличностной зависимости достаточно драматичны, и если уйти от определения счастья в ролевых категориях<sup>1</sup>, то в полном объеме начинает звучать то, что К. Роджерс [16] обозначил как “полностью<sup>2</sup> функционирующая личность”, или “самоактуализирующаяся личность”, по А. Маслоу [17]. Ф. Перлз [18] использует термин “аутентичная личность”, а А. Менегетти [19] – “*onto in-se*”. Зависимость вписывается в модель “человека-локатора” [20], лишённого своего мнения, своих чувств и потому предавшего свое тело [21].

В патриархатной культуре зависимость для женщин являлась естественным образованием. “Дразняще-меняющее женское”, “истерическое” в обществе подвергалась социальной рестрикции и остракизму. Феминистическое освобождение женщин дало новые образцы женского, которые, по сути, являются заострением истероидных черт. Поэтому проблема зависимости может рассматриваться и в характерологическом контексте как проблема орального, симбиотического и мазохистического характеров, которые в новых социальных условиях квалифицируются как несостоятельные,

---

<sup>1</sup> Ролевая определенность счастья связана с тем, что если человек успешно реализует социальные и семейные роли, то он счастлив. (“У тебя все есть, что тебе еще нужно?!”).

<sup>2</sup> С нашей точки зрения, перевод одного из ключевых понятий К. Роджерса “full function”, представленный в русскоязычной литературе [16, с. 150], является неточным, так как содержит аксиологический вектор.

“ущербные”<sup>1</sup> [14], и в психопатологическом контексте – как проявление невротического расстройства [13].

В ряде работ [3; 6; 13; 14; 22] было показано, что нарушения полоролевых образований личности являются этиопатогенетическим звеном в формировании различных форм аддитивных расстройств. Нарушения полоролевой сферы личности могут касаться различных ее аспектов: 1) уровневые расстройства маскулинности и фемининности, приводящие к гиперфемининному, гипермаскулинному или трансролевому поведению; 2) структурные нарушения, связанные с изменением нормального взаимоотношения образований маскулинности и фемининности (полоролевая модель личности); 3) конкордантность/дискордантность симптомокомплекса маскулинности/фемининности на различных уровнях его функционирования (социогенном, поведенческом, биогенном).

В докторской диссертации А. С. Кочаряна [23] описаны три модели полоролевой сферы личности: континуально-альтернативная, континуально-адьюнктивная, андрогинная. Первые две модели касаются незрелых полоролевых структур. Зрелая (андрогинная) структура обладает качествами сложности: она одновременно интегрирована и дифференцирована. Функцию интеграции зрелого полоролевого симптомокомплекса выполняют идеал-образования маскулинности и фемининности. Андрогинная модель полоролевых свойств на психологическом уровне не может быть понята как абсолютная независимость структур маскулинности и фемининности. Такое понимание, скорее, адекватно социогенному уровню, отражающему факт размывания границ между типично мужскими и типично женскими социальными ролями.

В настоящей работе анализируются второй и третий аспекты организации М/Ф-симптомокомплекса у взрослых женщин, находящихся в отношениях межличностной зависимости. Использовался следующий инструментарий исследования:

- методы диагностики межличностной зависимости (опросник Уайнхолда<sup>2</sup> [1], интервью для диагностики отношений зависимой любви с использованием критериев токсической любви Р. Melody);
- полоролевые шкалы (ACL-шкала Heilbrun, оценивающая социогенный уровень М/Ф-симптомокомплекса; 5-я шкала ММРІ, предполагающая диагностику поведенческого уровня М/Ф-

---

<sup>1</sup> Женское, истерическое у Фрейда рассматривалось в контексте психопатологии как то, что мешает жить; в настоящее же время истерический характер невротического уровня стал благом для женщины, ее достоинством. Другие характеры стали менее социально желательными, несущими женщине проблемы, прежде всего в профессиональной сфере и карьере.

<sup>2</sup> Нами создан психометрический паспорт опросника; он приведен в работе [24].

симптомокомплекса; психосексуальная пропорция Dur-Moll L. Szondi, чувствительная к биогенному уровню М/Ф-симптомокомплекса).

Исследовательскую выборку составили зависимые женщины – 36 чел., контрольную группу – женщины без признаков межличностной зависимости – 34 чел. Возрастной размах обеих групп – 20–25 лет. Выборка зависимых женщин была составлена на основе результатов опросника Уайнхолда; пороговое диагностическое число, равное 45-ти сырым баллам, было вычислено как информационная мера  $j$  Кульбака. Основная и контрольная группы сопоставимы по возрасту, уровню образования и семейному положению (не замужем).

Выявлены особенности структурной организации М/Ф-симптомокомплекса у зависимых и независимых женщин. Данные о структурной организации М/Ф-симптомокомплекса приведены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

**Факторная структура полоролевой сферы личности женщин, состоящих в отношениях зависимой любви**

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Межличностная зависимость	–	–	–	–	0,38*
М социогенного уровня	–	–	0,70**		–0,45*
Ф социогенного уровня	–	–	0,89**	–	–
М поведенческого уровня	–	0,96**	–	–	–
Ф поведенческого уровня	–	–0,96**	–	–	–
М биогенного уровня	–	–	–	0,98**	–
Ф биогенного уровня	–	–	–	–0,98**	–
Стремление к сближению	0,89**	–	–	–	–
Партнер – наивысший авторитет	0,75**	–	–	–	–
Ожидание безусловного принятия	0,73**	–	–	–	0,34*
Большая трата времени на партнера	0,78**	–	–	–0,33*	–
Отсутствие чувства собственной ценности	–	–	–	–	0,84**
Комплекс “избавителя”	–	–0,41*	0,49**	–	0,34*
Вес фактора	22,7%	18,5%	10,9%	11,9%	11,8%

Примечание. В таблицу вынесены только значимые значения: \*– $p < 0,05$ ;

\*\*– $p < 0,01$ ; М – маскулинность, Ф – фемининность.

Таблица 2

**Факторная структура полоролевой сферы личности  
независимых женщин**

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Межличностная зависимость	0,37*	0,39*	–	–	0,56**
М социогенного уровня	–	–	–	–	–
Ф социогенного уровня	–	–	–	–	0,81**
М поведенческого уровня	–	0,96**	–	–	–
Ф поведенческого уровня	–	–0,96**	–	–	–
М биогенного уровня	–0,96**	–	–	–	–
Ф биогенного уровня	0,96**	–	–	–	–
Стремление к сближению	–	–	0,46*	0,44*	–
Партнер – наивысший авторитет	–	–	–	0,87**	–
Ожидание безусловного принятия	–	–	–	–	0,71**
Большая трата времени на партнера	–	–0,34*	0,62**	–	–
Отсутствие чувства собственной ценности	0,41*	–	0,41*	–0,63**	–
Комплекс “избавителя”	0,54**	–	0,63**	–	–
Вес фактора	20,6%	16,9%	14,5%	10,9%	13,6%

Примечание. В таблицу вынести только значимые значения: \*– $p < 0,05$ ;  
\*\*– $p < 0,01$ ; М – маскулинность, Ф – фемининность.

Для зависимых женщин характерны:

1) континуально-адьюнктивная структурная модель социогенного уровня М/Ф-симптомокомплекса, что позволяет квалифицировать такую структуру как инфантильную, незрелую, поскольку в норме такая структура сохраняется только до 15–16 лет [5];

2) отрицательная связь социогенной маскулинности с межличностной зависимостью, ожиданием безусловного принятия, комплексом избавителя, положительная – с чувством собственной ценности. Социогенная маскулинность является эквивалентом маскулинной Я-концепции, и в этом смысле она может быть обозначена как Эго-синтонные аспекты маскулинности, выступающие в качестве фактора компенсации межличностной зависимости. Поэтому возникает вопрос о разработке полоролевых тренинговых программ для зависимых женщин, ориентированных на маскулинные структуры;

3) достоверно более низкие индексы биогенной маскулинности, чем у независимых женщин (метод углового преобразования Фишера,  $U_p = 1,643$ ;  $p < 0,05$ ), однако связь биогенной маскулинности с межличностной зависимостью у зависимых женщин не выявлена, а у

независимых женщин существует статистически значимая корреляция указанных параметров. Из возможных объяснительных схем такого феномена наиболее вероятным нам кажется следующий механизм: у взрослых женщин наблюдается дифференциация уровней М/Ф-симптомокомплекса, что делает возможным гендерное научение, открывающее путь к освоению достаточно широкого репертуара гендерных ролей. Такое освоение многообразного ролевого гендерного репертуара контаминирует влияние биогенной маскулинности на межличностную зависимость. Поэтому в группе зависимых женщин наблюдается смешение фактора биогенной регуляции и фактора социального научения, безразличного к механизмам биогенной регуляции. В настоящее время нами выявлен и другой механизм, который может быть понят только в контексте возрастной динамики, по этой причине в рамках настоящей статьи он не обсуждается. Укажем лишь, этот механизм связан с тем, что для сохранения независимости от подросткового возраста к взрослому необходим определенный и достаточно высокий уровень биогенной маскулинности. Если такого уровня нет, то часть независимых подростков впоследствии попадает в группу зависимых женщин;

4) наличие связи переменной “межличностная зависимость” с каждым уровнем М/Ф-симптомокомплекса: на социогенном и биогенном уровнях наблюдается положительная корреляция межличностной зависимости с фемининностью; на поведенческом же уровне указанного симптомокомплекса – положительная корреляция с маскулинностью. Эти данные свидетельствуют о функциональной нетождественности фемининности социогенного и поведенческого уровней: если социогенная фемининность сопряжена с межличностной зависимостью, то фемининность поведенческого уровня выступает фактором компенсации зависимости. Фемининность социогенного уровня может быть рассмотрена как Эго-синтонное образование, а поведенческие образования маскулинности и фемининности – как Эгодистонные образования, которые обособляются от Эго-структур и живут своей жизнью. По-видимому, инфляция маскулинности на поведенческом уровне является реактивным образованием межличностной зависимости. А. И. Захаров [25] отмечал, что деформация полоролевых структур семьи, когда мать имеет в ней властный статус, является одним из важнейших этиопатогенетических факторов формирования невротических расстройств у детей. Иначе говоря, женская гипермаскулинность, попытка обретения ею фаллоса является по своей природе патогенной.

#### *Выводы.*

1. У зависимых женщин наблюдается инфантильная структура социогенного уровня М/Ф-симптомокомплекса, который организован в соответствии с континуально-адьюнктивной моделью, когда

маскулинные и фемининные образования позитивно связаны друг с другом; зрелая андрогинная полоролевая модель у них не сформирована.

2. Маскулинная Я-концепция у зависимых женщин выступает в качестве фактора компенсации межличностной зависимости, что ориентирует на разработку специальных полоролевых тренингов, мишенью которых являются маскулинные образования Я-концепции.

3. У зависимых женщин не наблюдается связи между биогенным уровнем маскулинности и межличностной зависимостью, что связано не с утерей механизмов биогенной регуляции, а контаминированием такого влияния за счет расширения ролевого репертуара.

4. Образования маскулинности у зависимых и независимых женщин функционально не тождественны: у зависимых женщин маскулинность является фактором компенсации зависимости, тогда как у независимых на социогенном уровне М/Ф-симптомокомплекса связь маскулинности с межличностной зависимостью не выявлена, а на поведенческом, напротив, обнаружена позитивная связь. Эта функциональная нетождественность указанных образований позволяет поставить вопрос о разных механизмах их формирования в рамках процесса семейной социализации.

#### *Л и т е р а т у р а*

1. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости. – М.: Класс, 2003. – 224 с.
2. Менделевич В. Д. Расстройства зависимого поведения (к постановке проблемы) // Рос. психиатр. журн. – 2003. – № 1. – С. 5–9.
3. Психологические модели зависимых расстройств / А. С. Кочарян, В. В. Коровицкая, М. Е. Жидко, И. А. Кочарян // Вісн. Харк. ун-ту. Сер. Психологія. – 2004. – № 617. – С. 92–96.
4. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
5. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. Замысловатый танец современной пары // Семейная психология и семейная терапия. – М., 2000. – № 1. – С. 3–11.
6. Кочарян А. С. Личность и половая роль. – Х.: Основа, 1996. – 127 с.
7. Сидоров П. И., Митюхляев А. В. Ранний алкоголизм. – Архангельск: Изд-во АГМА, 1999. – 306 с.
8. Цыцарев С. В. Особенности личности женщин, больных алкоголизмом (Клинико-психологическое исследование в связи с задачами психотерапии): Дис... канд. психол. наук. – Ленинград, 1982. – 18 с.
9. Шайдукова Л. К., Мельчихин С. И. Конституционально-психологические особенности нарушений полоролевого поведения женщин, злоупотребляющих алкоголем // Рос. психиатр. журн. – 1995. – № 5. – С. 31–34.
10. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
11. Комер Р. Основы патопсихологии. – М.: Прайм-Еврознак, 2005. – 640 с.

12. *Кочарян А. С., Жидко М. Е., Коцарь А. В.* Полорольевые факторы формирования взаимозависимых отношений // Вісн. Харк. ун-ту. Сер. Психологія. – 2002. – № 550. – Ч. 2. – С. 125–129.
13. *Коцар А. В.* Особливості психосексуального розвитку хворих на невроз жінок, що перебувають у відносинах подружньої залежності: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.04 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 19 с.
14. *Жидко М. Є.* Особистісні чинники формування відносин подружньої співзалежності у чоловіків: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2006 – 19 с.
15. *Теория семейных систем Мюррея-Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика.* – М.: Когито-Центр, 2005. – 496 с.
16. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию Становление человека. – М.: Изд. группа “Прогресс”; Универс, 1994. – 480 с.
17. *Маслоу А.* Психология бытия. – М.: Рефл-Бук, 1997. – 300 с.
18. *Перлз Ф.* Внутри и вне помойного ведра // Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р. Практикум по гештальттерапии. – СПб.: Петербург-XXI век, 1995. – 448 с.
19. *Менегетти А.* Мир образов. – М.: ННБФ Онтопсихология, 2002. – 224 с.
20. *Шихирев П. Н.* Социальная психология в США. – М.: Наука, 1979. – 229 с.
21. *Лоуэн А.* Предательство тела. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 328 с.
22. *Кочарян О. С., Фролова Є. В.* Особливості статевої сфери залежних дівчаток-підлітків // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2005. – Вип. 26. – Т. 4. – С. 379–383.
23. *Кочарян А. С.* Личность и половая роль: симптомокомплекс маскулинности/феминности в норме и патологии: Автореф. дисс... д-ра психол. наук: 19.00.04 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 1996. – 44 с.
24. *Кочарян А. С., Фролова Є. В., Смахтина Н. А.* Психометрическая оценка методики диагностики зависимости Б. Уайнхолда // Вісн. Харк. нац. ун-ту. Сер. Психологія. – 2006. – № 718. – С. 47–51.
25. *Захаров А. И.* Происхождение детских невротоз и психотерапия – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.

© **Кочарян О. С., Фролова Є. В.**

*Т. О. Ларіна, м. Київ*

## РОЛЬ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВИХ ДОМАГАНЬ ОСОБИСТОСТІ

Аналізується поняття життєстійкості особистості, з'ясується її роль у процесі формування життєвих домагань. Показано, що у структурі життєвих домагань життєстійкість особистості виступає як ресурс самоздійснення, особистісного потенціалу та його реалізації. Життєстійкість як механізм дає змогу адаптувати актуальну поведінку та встановлювати адекватну систему відносин так швидко, як того потребує інформаційний простір особистості, що постійно змінюється.

*Ключові слова:* особистісні ресурси, планування особистісного часу, життєстійкість особистості, життєві домагання.

Анализируется понятие жизнестойкости личности, выясняется ее роль в процессе формирования жизненных притязаний. Показано, что в структуре жизненных притязаний жизнестойкость личности выступает в качестве ресурса самоосуществления, личностного потенциала и его реализации. Жизнестойкость как механизм позволяет адаптировать актуальное поведение и строить адекватную систему отношений так быстро, как того требует постоянно изменяющееся информационное пространство личности.

*Ключевые слова:* личностные ресурсы, планирование личностного времени, жизнестойкость личности, жизненные притязания.

The problem of vital capacity and its role during the process of life pretensions formation is analyzed. It is indicated that vital capacity of a person within the life pretensions structure stands out as a resource of self-fulfillment, personal potential and its realization. Vital capacity as a mechanism gives an opportunity for the actual behavior adaptation and settling adequate attitude system; and it can be as rapidly as the changing informational space of a person requires.

Key words: personal resources, personal time planning, vital capacity of a person, life pretensions.

*Проблема.* Реалізація життєвих домагань і сподівань щодо свого життя вимагає від людини використання всіх особистісних ресурсів та адаптаційних можливостей. Оптимальність життєвих домагань, їх адекватність визначається рівновагою між внутрішніми, психологічними ресурсами особистості і зовнішнім інформаційним полем, балансом між свідомим і несвідомим. Механізмом, що дає змогу адаптувати актуальну поведінку та встановлювати адекватну систему відносин, може бути життєстійкість особистості. Життєстійка особистість здатна усвідомлювати часові обмеження, власні ресурси та вимоги оточення. Усвідомлення часових обмежень можливе за рахунок структурування індивідуального майбутнього часу.

*Метою статті* є аналіз поняття життєстійкості, визначення її ролі в процесі формування життєвих домагань особистості, вивчення специфіки життєстійкості як ресурсу самоздійснення, особистісного потенціалу та його реалізації.

Коли людина чогось прагне, чогось бажає, вона певним чином моделює та проектує своє майбутнє. Особистість підпорядковує свою активність, свою поведінку, своє світобачення реалізації власних потенцій і задумів. Отже, вона має життєві домагання, спрямовані перш за все на зміну якості життя.

За Т. М. Титаренко, вдале життя, те, що влаштовує, суб'єктивно задовольняє людину, визначається тим, як вона оцінює свої

можливості, враховує свої обмеження та наскільки адекватно моделює майбутню траєкторію відповідно до очікувань соціуму та власного потенціалу [1].

У структурі життєвих домагань як ресурс самоздійснення, особистісного потенціалу та його реалізації активно проявляє себе життєстійкість особистості. Життєстійкість може бути і механізмом, що мінімізує розбіжності між життєвими очікуваннями та реальними подіями [2].

Реалізація життєвих домагань ставить особистість перед необхідністю долати перепони, опановувати складні, кризові ситуації. Життєстійкість може бути особистісною стратегією опанування (амер. “coping”), тобто системою активних, переважно свідомих зусиль, що запускаються в ситуації загрози та спрямовані на оволодіння складною ситуацією (вирішення складної проблеми) [3].

Однією з функцій життєстійкості є забезпечення рівноваги між адаптаційними можливостями (особистісними ресурсами) та структурою (змістом) життєвих домагань. Сучасна особистісна модель узгодженості відводить важливу роль інформації та емоційному досвідові, отримуваним людиною під час взаємодії з оточенням. Вважається, що вони сприяють розвитку особистості, підвищують імовірність її взаємодії зі світом, отримання нею зворотного зв'язку і потрібного виду інформації та емоційних переживань. Розкрити поняття життєвої стійкості допомагає активаційна теорія особистості. Її автори Дональд В. Фіске, Сальваторе Р. Мадді наголошують на такій детермінанті поведінки, як розходження між рівнем активації, до якого людина звикла, та рівнем активації, який вона переживає нині. Розбіжності між звичним та актуальним рівнями активації завжди породжують поведінку, націлену на зменшення цих розбіжностей [2].

Розглядаючи проблему стійкості особистості перед несприятливими обставинами, її можливості протистояти їм та перетворювати їх, О. О. Бодальов і В. Е. Чудновський говорять про активно-перетворюючу поведінку. Чудновський підкреслює, що стійкість не є результатом пасивного пристосування до обставин, а є наслідком їх активного перетворення, результатом здатності людини створювати сприятливі умови для реалізації головної життєвої мети. Метою такої активно-перетворюючої поведінки може бути зміна як зовнішніх умов, так і внутрішніх, тобто вона може спрямовуватися на зміну самого себе, самопобудову. Автори наголошують, що стійкість особистості безпосередньо залежить від моральних орієнтирів і цінностей, що дає змогу особистості виходити за межі її власних інтересів та потреб [4].

Життєстійка особистість здатна усвідомлювати часові обмеження, власні ресурси та вимоги оточення. Усвідомлення часових

обмежень можливе за рахунок структурування індивідуального майбутнього часу.

Н. Ф. Наумова виділяє як структурний елемент планування майбутнього часу терпіння або нетерпіння. Терпіння бачиться як емоційне структурування людиною свого майбутнього часу шляхом виділення різних елементів та наповнення їх різним емоційним і поведінковим смислом. Це також оцінювання людиною імовірності свого терпіння, тобто прийняття соціальної реальності в різні періоди майбутнього. Автор зазначає, що терпіння може мати два різних особистісних смисли. По-перше, терпіння як збереження життєвого ресурсу, щоб вижити. По-друге, терпіння як діапазон надії, очікування, коли терпіння використовується для накопичення життєвого ресурсу, а потім легко переходить у нетерпіння [див. 5].

Досліджуючи проблему життєвих чи часових перспектив, К. О. Абульханова і Т. Н. Березіна емпірично визначають типи й тенденції планування особистісного часу. На основі результатів проведеного дослідження вони роблять висновки, що найбільш оптимальним є проблемне планування, за якого враховуються життєві та особистісні ресурси. Таке планування має спрямованість із майбутнього у теперішнє, що значно підсилює особистісну рефлексію, підсилює позицію Я у теперішньому. Таким чином, планування часу в контексті співвідношення минулого, теперішнього і майбутнього постає як функція особистості, що опановує свій час, як спосіб цього опанування, як готовність зберегти віру в себе, коли змінюються обставини в майбутньому, і разом із цим як здатність до вдосконалення себе, свого життя, своєї діяльності [5].

Життєстійкість може виконувати регулятивну функцію. Вона сприяє оптимальній саморегуляції життєдіяльності особистості, допомагає їй адаптуватися, дає змогу моделювати, передбачати життєві цілі і досягати їх. Життєстійкість як актуальна адаптація життєвих домагань має мотиваційний характер. У цьому зв'язку доречно виділити дві спрямованості мотивації, як пропонує І. К. Кряжева: 1) зняття напруженості (оскільки бракує досвіду для досягнення цілей, це “пасивне пристосування”); 2) спрямованість на пошук напружених ситуацій (тобто максимальна мобілізація творчих сил, різноманітність шляхів і засобів досягнення нових цілей). У такому розумінні мотиваційної основи життєстійкість може бути системою транзакцій між особистістю та середовищем і проявлятися в усвідомленні особистого досвіду, особистої відповідальності та задоволеності життям [6].

Отже, життєстійкість адаптує активність як ціннісний спосіб моделювання, структурування та здійснення особистістю діяльності, спілкування та поведінки, у який вона зберігає якість більш-менш

автономної, більш-менш цілісної, більш-менш успішної індивідуально-функціонуєчій системи в міжособистісному просторі [7].

*Висновки.* Піддрунтям життєстійкості, таким чином, може бути комбінація особистісної значущості життєвої мети та чинника, що провокує ту чи іншу подію, а її показником – якість життя, яка суттєво не погіршується під час пристосування до труднощів і соціальних змін.

Життєстійкість – це енергозберігаючий механізм досягнення життєвих домагань у ситуації життєвих труднощів і соціальних змін. Завдяки цьому механізмові індивід здатний зберегти свій особистий потенціал для досягнення мети. Таким чином, життєстійкість є складовою енергозберігаючій стратегії досягнення життєвих цілей.

Життєстійкість як механізм дає змогу особистості використовувати життєвий ресурс не для формування психологічних захистів і стратегій втечі від реального життя, невирішених проблем, а, навпаки, допомагає адаптувати актуальну поведінку та встановлювати адекватну систему відносин так швидко, як того потребує інформаційний простір особистості, що постійно змінюється.

#### *Л і т е р а т у р а*

1. *Титаренко Т. М.* Життєві домагання особистості у сучасному потенціалістському дискурсі // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 25. – С. 416–430.
2. *Мадди С. Р.* Теории личности: сравнительный анализ: Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002.
3. *Никольская И. М., Грановская Р. М.* Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000.
4. *Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А. А. Бодалева, Т. А. Вайзера, Н. А. Карповой, В. Э. Чудновского.* – М.: Смысл, 2004.
5. *Абульханова К. А., Березина Т. Н.* Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001.
6. *Кряжева И. К.* Социально-психологические факторы адаптированности рабочего на производстве // Прикладные пробл. соц. психологии. – М.: Наука, 1983 – С. 203–213.
7. *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. тр. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999.

© **Ларіна Т. О.**

## ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЛИЧНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема развития личности в юношеском возрасте в зависимости от формы обучения в младшей и старшей школе. Также приведены результаты исследования уровня личной ответственности учащихся старших классов в системе развивающего обучения.

*Ключевые слова:* развивающее обучение, традиционное образование, личная ответственность, субъект учебной деятельности, старший школьный возраст.

У статті розглядається проблема розвитку особистості у юнацькому віці залежно від форми навчання у молодшій та старшій школі. Також наведено результати дослідження рівня особистої відповідальності учнів старших класів у системі розвивального навчання.

*Ключові слова:* розвивальне навчання, традиційна освіта, особиста відповідальність, суб'єкт навчальної діяльності, старший шкільний вік.

The author considers the problem of a personality development at senior school age depending upon the way of teaching at the primary and secondary schools. The investigation results concerned with senior pupils' personal responsibility level inside the system of the developing education are presented.

*Key words:* developing education, traditional education, personal responsibility, subject of educational activity, senior school age.

*Проблема.* Исторически сложившаяся система школьного образования подчинена задаче усвоения учащимися определенной суммы знаний, умений и навыков, обеспечивающих им возможность включения в различные сферы жизни общества и более или менее успешного функционирования в этих сферах. Развитие учащихся в рамках такой системы рассматривается как важнейшая предпосылка успешности обучения. В начале 30-х годов выдающийся психолог-гуманист Л. С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка как на свою прямую и непосредственную цель. Не отрицая необходимости усвоения знаний, умений и навыков (без чего неммыслимо никакое обучение), Л. С. Выготский и его последователи рассматривали их не как самоцель, а как важнейшее средство развития учащихся. Наиболее полно идеи Л. С. Выготского были реализованы в рамках подходов, опирающихся на психологическую теорию деятельности (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, П. Я. Запорожец и др.) [1, с. 14].

Включение этих процессов в контекст деятельности означало отказ от сведения развития ребенка к развитию его познавательных функций и выдвигание на первый план процесса его становления как субъекта разнообразных видов и форм деятельности. Такой подход был сформулирован в начале 60-х годов Д. Б. Элькониним, который, анализируя учебную деятельность школьников, усматривал ее сущность и специфику в самоизменении индивидом самого себя как субъекта. Тем самым был заложен фундамент концепции развивающего обучения, в которой ребенок рассматривался не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения. Превращение ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, в человека с высоким уровнем личной ответственности за свою жизнь составляет основное содержание процесса развития в школьном возрасте. Обеспечение условий для такого развития и является основной целью развивающего обучения, принципиально отграничивающей его от разнообразных форм традиционного школьного обучения [1, с. 22].

Одним из фундаментальных понятий теории развивающего обучения является понятие субъекта учебной деятельности. Субъект учения – это школьник, достигший такого уровня развития в познавательной деятельности, при котором он не ограничивается усвоением содержания учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике. Субъект учения сам регулирует (контролирует и корректирует) свою познавательную деятельность на основе рефлексии по отношению не только к результатам, но и к процессу этой деятельности, и на основе личной ответственности по отношению к своему будущему [2, с. 13]. Процесс формирования субъекта учебной деятельности в развивающем обучении начинается в начальной школе и продолжается на всех возрастных этапах развития. Наивысших ступеней уровень субъектности достигает, когда главной ценностью для человека становится саморазвитие и преобразование мира, когда он способен рефлексивно относиться к своей деятельности и выходить за ее границы, то есть когда он оказывается способным строить свою жизнедеятельность как развивающуюся на основе понимания законов ее развития – быть субъектом своей жизнедеятельности [3, с. 63].

Окончание школы предшествует периоду вступления человека в раннюю зрелость. Покидая школу, юноша или девушка должны будут начать строить новую жизнедеятельность и нужно, чтобы выбор дальнейшего жизненного пути был осмысленным и самостоятельным. Им предстоит самостоятельно построить реалистичный жизненный план на перспективу, соответствующий их интересам и возможностям,

а также условиям социальной действительности. Это возможно только при ощущении внутренней ответственности за совершенный выбор, за свои поступки и действия, за свое будущее [4, с. 26].

*Актуальность* выбранной нами темы определяется тем, что старший школьный возраст является наиболее ответственным периодом в развитии личности. С одной стороны, данный возраст определяет завершение развития детства и готовность к самостоятельной, взрослой, ответственной жизни – с другой. Важный психологический процесс старшего подросткового и раннего юношеского возраста – это формирование психологической готовности к самостоятельному, ответственному выбору дальнейшего жизненного пути.

Теоретические и практические исследования развития личности в старшем подростковом и юношеском возрасте, а также значимость и недостаточная разработанность проблемы развития ответственности на определенных возрастных этапах обусловили выбор темы данного исследования.

С целью изучения уровня личной ответственности учащихся старших классов в различных условиях обучения нами было проведено исследование уровня субъективного контроля с помощью методики А. К. Осницкого и Ю. С. Жуйкова [5, с. 84].

Экспериментальную группу составили учащиеся 10-х классов (102 человека) и 11-х классов (145 человек) экспериментальных школ г. Алушта и г. Красный Луч Луганской обл. Форма организации учебной деятельности – развивающее обучение (Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) в начальной и средней школе (РО). Контрольную группу составили учащиеся 10-х и 11-х классов среднеобразовательной школы г. Харькова с традиционной формой обучения (ТО).

При проведении исследования мы рассматривали уровень субъективного контроля как показатель личной ответственности учащихся. Используемый метод исследования позволяет определить уровень субъективного контроля (уровень личной ответственности) в трех сферах – в делах, во взаимоотношениях, в решении личных проблем, а также общий уровень. Ответственность за свои действия и поступки в старшем школьном возрасте – это один из показателей готовности к личностному и профессиональному самоопределению, сознательному выбору своего будущего.

Результаты проведения исследования в группе учащихся РО отражены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

**Средние показатели уровня субъективного контроля учащихся РО**

Сфера	РО 10		РО 11	
	Среднее значение	Тип	Среднее значение	Тип
В делах	14	интернальный	16	интернальный
Во взаимоотношениях	11,5	интернальный	7	сбалансированный
В решении личных проблем	11	интернальный	14	интернальный
Общий уровень	12	интернальный	12,3	интернальный

Таблица 2

**Общий уровень субъективного контроля учащихся РО**

УСК	РО 10	РО 11	Средний показатель
Интернальный	49%	52%	50%
Сбалансированный	43%	48%	46%
Экстернальный	8%	0%	4%

Полученные результаты говорят о том, в среднем для группы учащихся РО характерен интернальный уровень субъективного контроля или высокий уровень личной ответственности за свои действия и поступки. Из общего количества испытуемых экспериментальной группы РО 50% учащихся обладают интернальным уровнем субъективного контроля, 46% имеют сбалансированный уровень и только 4% обладают выраженной экстернальной тенденцией. Динамика уровня субъективного контроля к моменту окончания школьного обучения показывает, что имеется тенденция к увеличению количества учащихся, обладающих интернальным уровнем субъективного контроля. Несколько возрастает уровень личной ответственности “в делах”, “в решении личных проблем”. Уровень личной ответственности “во взаимоотношениях” остается средним (сбалансированным).

Результаты проведения исследования в контрольной группе учащихся ТО отражены в табл. 3 и 4.

Таблица 3

**Средние показатели уровня субъективного контроля учащихся ТО**

Сфера	ТО 10		ТО 11	
	Среднее значение	Тип	Среднее значение	Тип
В делах	6,8	сбалансированный	11	интернальный
Во взаимоотношениях	2	сбалансированный	-6,8	экстернальный
В решении личных проблем	-5,8	экстернальный	3,5	сбалансированный
Общий уровень	-1,5	сбалансированный	-0,6	сбалансированный

Таблица 4

**Общий уровень субъективного контроля учащихся ТО**

УСК	ТО 10	ТО 11	Средний показатель
Интернальный	22%	36%	29%
Сбалансированный	44%	48%	46%
Экстернальный	34%	16%	25%

Для группы учащихся ТО 10 характерен сбалансированный уровень субъективного контроля “в делах”, “во взаимоотношениях”, и общий уровень является сбалансированным. “В решении личных проблем” для группы учащихся ТО 10 характерен экстернальный уровень субъективного контроля, то есть низкий уровень личной ответственности. Для учащихся ТО 11 характерен высокий уровень личной ответственности “в делах” (интернальный уровень субъективного контроля), при этом низкий уровень личной ответственности “в решении личных проблем” и “во взаимоотношениях” (экстернальный локус контроля). Общий уровень субъективного контроля в ТО 11 является сбалансированным. Для 46% учащихся свойственен сбалансированный уровень субъективного контроля, для 29% – интернальный и для 25% – экстернальный.

При переходе из 10 в 11 класс наблюдается существенное увеличение количества учащихся, обладающих интернальным уровнем субъективного контроля, существенно уменьшается количество учащихся, обладающих экстернальным уровнем субъективного контроля, следовательно, можно говорить о том, что к 11 классу в группе учащихся ТО повышается уровень личной ответственности.

Сравнивая средние показатели, полученные в экспериментальной и контрольной группах, мы получаем следующее (табл. 5).

Таблица 5

**Уровень субъективного контроля учащихся 10-х классов РО и ТО**

Сфера	РО 10		ТО 10		Значимость различий (p)
	интернальный	экстернальный	интернальный	экстернальный	
В делах	14*	интернальный	6,8*	сбалансированный	0,002*
Во взаимоотношениях	11,5*	интернальный	2*	сбалансированный	0,001*
В решении личных проблем	11*	интернальный	-5,8*	экстернальный	0,02*
Общий уровень	12*	интернальный	-1,5*	сбалансированный	0,01*

\* Различия средних по критерию Стьюдента достоверны на уровне  $p < 0,05$ .

Исследование уровня субъективного контроля среди учащихся 10-х классов экспериментальной и контрольной группы показывает, что по исследуемому показателю в двух группах наблюдаются существенные различия. Существенно выше уровень личной ответственности в группе учащихся РО 10 по всем показателям. “В делах” (интернальный уровень субъективного контроля), “во взаимоотношениях” (интернальный уровень субъективного контроля), “в решении личных проблем” (интернальный уровень субъективного контроля), а также общий уровень является интернальным (различия значимы, соответственно, на уровне  $p < 0,002$ ,  $p < 0,001$ ,  $p < 0,02$ ,  $p < 0,01$ ).

Сравнение результатов, полученных в 11-х классах развивающего и традиционного обучения, показывает (табл. 6), что группа учащихся РО существенно отличается от учащихся ТО преобладанием интернального уровня субъективного контроля “в решении личных проблем” ( $p < 0,01$ ), а также интернальным является общий уровень субъективного контроля ( $p < 0,0001$ ) (высокий уровень личной ответственности). “Во взаимоотношениях” уровень личной ответственности существенно ниже в группе ТО 11 (экстернальный уровень) ( $p < 0,003$ ).

Таблица 6

**Уровень субъективного контроля учащихся 11-х классов РО и ТО**

Сфера	РО 11		ТО 11		Значимость различий (p)
	Среднее	Тип	Среднее	Тип	
В делах	16	интернальный	11	интернальный	0,12
Во взаимоотношениях	7*	сбалансированный	-6,8*	экстернальный	0,003*
В решении личных проблем	14*	интернальный	3,5*	сбалансированный	0,01*
Общий уровень	12,3	интернальный	-0,6	сбалансированный	0,0001*

\* Различия средних, по критерию Стьюдента, достоверны на уровне  $p < 0,05$ .

*Выводы.* Таким образом, обобщая полученные результаты, мы можем говорить о том, что для учащихся старших классов в системе развивающего обучения характерен более высокий уровень субъективного контроля, нежели в группе учащихся в традиционной системе образования. Следовательно, можно утверждать, что в системе развивающего обучения в юношеском возрасте происходит развитие личности, характеризующейся более высоким уровнем личной ответственности, а, следовательно, и более высоким уровнем готовности к самостоятельной взрослой жизни.

В перспективе планируется дальнейшее обобщение результатов проведенных исследований, которые показывают влияние развивающего обучения на формирование других показателей развития личности в старшем подростковом и юношеском возрасте.

### *Л и т е р а т у р а*

1. *Давыдов В. В., Реткин В. В.* Организация обучения в 5–9 классах средней школы // Межрегион вестн. школ развития личности “Феникс”. – 1996. – Вып. 5.
2. *Божович Е. Д.* Развитие идей Н. А. Менчинской на современном этапе исследований психологии учения // *Вопр. психологии.* – 2004. – № 2. – С. 73–81.
3. *Лазарев В. С.* Основания проектирования и структура целей развивающего школьного образования // *Развивающее образование.* Т. 1. Диалог с В. В. Давыдовым / Под ред. В. П. Зинченко, В. Т. Кудрявцева. – М.: АПК и ПРО, 2002. – С.170-196.
4. *Слободчиков В. И.* О соотношении категорий “субъект” и “личность” в учении В. В. Давыдова о развивающем образовании // *Развивающее образование.* Т. 1. Диалог с В. В. Давыдовым / Под ред. В. П. Зинченко, В. Т. Кудрявцева. – М.: АПК и ПРО, 2002. – С. 196–206.
5. *Осницкий А. К.* Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. – М.; Нальчик: Изд. центр “Эль-фа”, 1996.

© **Лець Ю. А.**

*Л. А. Лепіхова, м. Київ*

## **ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ЧИННИК РЕАЛІСТИЧНОСТІ ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ ТА ДОМАГАНЬ**

Теоретично досліджується вплив реалістичності як важливої складової особистісної зрілості на постановку життєвих завдань і вибір рівня життєвих домагань, адекватного для їх вирішення. Акцентується увага на багатofункціональності і тісному зв'язку життєвих завдань та домагань у системі цілеспрямування, особистісна і соціальна значущість яких визначається рівнем розвитку особистісної зрілості. Наводяться окремі характерологічні властивості особистісної зрілості, які безпосередньо відбиваються на успішності реалізації життєвих домагань людини та її життєствердженні.

*Ключові слова:* особистісна зрілість, життєві завдання, життєві домагання, реалістичність, індивідуальні відмінності, життєствердження.

Теоретически исследуется влияние реалистичности как важной составляющей личностной зрелости на постановку жизненных задач и выбор уровня жизненных притязаний, адекватного для их решения. Акцентируется внимание на многофункциональности и тесной

взаимосвязи жизненных задач и притязаний в системе целеполагания, личностная и социальная значимость которых определяется уровнем развития личностной зрелости. Приводятся отдельные характерологические свойства личностной зрелости, которые непосредственно отражаются на успешности реализации жизненных притязаний человека и его жизнеутверждении.

*Ключевые слова:* личностная зрелость, жизненные задачи, жизненные притязания, реалистичность, индивидуальные различия, жизнеутверждение.

The influence of the reality, as an important component of personal maturity, on vital problems formation and choice of the vital claims level, its adequate solution is theoretically investigated. The attention is paid to the multifunctionality and close interrelation of vital problems and claims in goal-supposing system, which personal and social importance is defined by the level of personal maturity development. The separate characterological properties of a personal maturity are shown, which reflect in successfulness of person and its life-asserting' vital claims realization.

*Keywords:* personal maturity, life tasks, life pretensions, reality, individual differences, life-asserting.

*Проблема.* В екзистенційній психології всі види психологічної діяльності (пізнавальні процеси, психічні стани, форми активності) вивчаються у виявах життєвої поведінки людини з усією її своєрідністю, що спричинена індивідуальними та особистісними відмінностями. Ми акцентуємо увагу на тому, що поняття “життєві”, вжите до будь-яких соціально-психологічних властивостей цілеспрямованої системи життєздійснення особистості (життєві мотивація, цілі, особистісні вибори, життєві завдання і домагання), психологічно надає їм більш змістовного, соціально значущого навантаження, ніж вивчення цих понять в аспекті загальнопсихологічних закономірностей, абстрагованих від соціально-особистісних факторів.

*Мета статті:* вивчення взаємозв'язків соціально-психологічних властивостей цілеспрямовання з рівнем особистісної зрілості як інтегральним показником індивідуального розвитку особистості, що спричиняє якісні відмінності в життєвій успішності; *дослідження* залежності життєвих домагань і життєвих завдань від рівня особистісної зрілості.

Витоками цього теоретичного дослідження стали праці А. Адлера, С. Л. Рубінштейна, Л. І. Божович, Н. А. Менчинської, В. Е. Чудновського Т. М. Титаренко та ін.

Життєві вияви соціально-психологічних властивостей, притаманних цілеспрямованій системі самоздійснення людини, пов'язані з індивідуальними рівнями реалістичності її самоусвідомлення. Це – всебічна самооцінка, інтелектуальний потенціал, соціальна активність, емоційно-вольова саморегуляція,

знання своїх інтересів, схильностей, здібностей і багато інших психологічних чинників, які впливають на індивідуальні відмінності в реалістичності і перспективності життєвих завдань та домагань. Усі вони є внутрішніми чинниками вияву індивідуальної своєрідності, які формують внутрішню картину світу людини.

Крім індивідуально-психологічного фактора, на реалістичність життєвих завдань і домагань впливають інформаційна обізнаність у навколишньому світі та адекватність світосприймання, визначеність свого місця і ролі в певному людському оточенні, навички опанування численних соціальних ситуацій і міжособистісних ставлень.

Отже, людина, яка спрямована на успішне життєздійснення й усвідомленню особистісну відповідальність за реалістичність своїх особистісних виборів, життєвих завдань і домагань, залежить від індивідуальних особливостей внутрішніх і зовнішніх факторів. Ці фактори об'єктивні і впливають на будь-яку людину, зумовлюючи особливості її соціальної поведінки, але при цьому успішність життєздійснення визначається усвідомлюваним і зацікавленим ставленням до особливостей їх перебігу стосовно себе, схильністю до самоаналізу та особистісного зростання.

З огляду на зазначене вище, справедливо визнати значущість впливу особистісної зрілості на реалістичність життєвих завдань і домагань. Вважаємо, що ці поняття тісно між собою пов'язані: особистісна зрілість сприяє реалістичності самосприйняття та світосприймання, а реалістичність є однією із складових особистісної зрілості. Прямий зв'язок властивостей адекватності та реалістичності життєвих завдань і життєвих домагань з рівнем особистісної зрілості пояснюється складністю їх функціональних навантажень у системі цілеспрямованої особистості.

За визначенням Адлера, життєві завдання кожної людини концентруються навколо трьох глобальних сфер життєдіяльності: праці, дружби і любові, успішна реалізація яких гарантує високу якість та повноту самореалізації особистості, відчуття своєї гармонійності, ідентичності та успішності. Соціально-психологічними механізмами реалізації життєвих завдань визнано вимір "соціального інтересу" як "барометра нормальності", який є підґрунтям міжособистісної емпатійності та партнерського співробітництва, і вимір "ступеня активності" як рівня енергійності спрямування на вирішення життєвих завдань [1]. На думку Адлера, соціальний інтерес являє собою основний критерій психологічної зрілості, який особистісно-індивідуально вибудовує всі складові системи цілеспрямовання (соціальні потреби, мотиви, мотивацію досягнення, рівень життєвих домагань, смисли) і відповідно до них формує стратегії досягнення та операціональну систему просування до цілей (спрямовану активність, прийняття рішень та особистісні вибори). На всіх цих етапах

самореалізації відбувається життєва перевірка рівня особистісної зрілості.

Глобальність завдання будь-якої людини відповідно визначає спрямованість і мотивацію досягнення певного рівня життєвих домагань, які наблизитимуть її до мети. Домагання як соціально-психологічна властивість у структурі цілеспрямовання особистості поєднують у собі усвідомлену потребу певної зміни соціальної ситуації на краще і готовність спрямовувати довільну активність на її реалізацію. Складність механізмів життєвих домагань та їх залежність від індивідуальних відмінностей усіх рівнів структури особистості підтверджують важливість їх реалістичності на засадах психологічної зрілості. Життєві домагання засвідчують здатність особистості активно моделювати бажане майбутнє, зважаючи на власні потенції, задуми і соціальні очікування; їм притаманна масштабність, спрямованість на позитивну зміну якості життя і послідовний рух до цього; у них відбивається усвідомлювана і вербалізована внутрішня реальність, структурованість, раціоналізація, орієнтація на успіх і прогнозованість шляху до нього [2].

Реалістичність та адекватність життєвих домагань виявляються у складності цілей і труднощів завдань, які людина свідомо обирає і намагається вирішити. У рівні життєвих домагань та шляхах їх досягнення відбивається міра активності, волі, цілеспрямованості, самооцінки, потреби у визнанні і самоповазі. На шляху до успіху напружений цілеспрямований стан особистості організує поведінку на подолання перешкод. Сходження на кожний ступінь є конкретним виявом рівня життєвих домагань, що в ракурсі трьох глобальних життєвих завдань конкретизується таким чином: у сфері праці – професійна компетентність, влада, авторитет, визнання референтного оточення, високий статус у суспільстві, матеріальний добробут; у сферах дружби і любові – адекватні та реалістичні міжособистісні вибори, розвинута соціально-психологічна компетентність, налагодження позитивних, конструктивних, дружніх, любовних, партнерських, сімейних взаємин, психологічне самовдосконалення задля всебічного особистісного зростання.

Цей перелік особистісних властивостей як складових успішного життєздійснення набуває перспектив розвитку за умови зростання особистісної зрілості, котра все частіше привертає до себе увагу психологів як провідний інтегральний параметр соціально-психологічного розвитку особистості, її цінності та здоров'я (С. Л. Рубінштейн, Л. І. Божович, Н. А. Менчинська, В. Е. Чудновський, Т. М. Титаренко та ін.). Сама по собі особистісна зрілість може виявитися взагалі недосяжною, адже є чимало людей, які все життя залишаються дещо інфантильними, психологічно спрощеними, і саме вони частіше за інших у своєму життєздійсненні виявляють ознаки

неадекватної, нереалістичної поведінки саме в структурі цілеспрямованої системи і обраних шляхах просування до життєвої успішності. Про це свідчать неадекватні самооцінки, примітивна потребова-мотиваційна сфера, недорозвинута емоційно-вольова регуляція, нереалістичність життєвих завдань, помилковість особистісних виборів і домагань. У ситуації реальних життєвих завдань про це свідчать в індивідуальних варіаціях легковажність, безвідповідальність, несхильність до самоаналізу, самокритичності, певний примітивізм поведінки, нерозвиненість життєвої та соціально-психологічної компетентності. Усе це ускладнює не тільки професійні, а й міжособистісні стосунки, сімейне життя, спричиняє нарікання, конфліктність, партнерську незадоволеність сумісним життям і вихованням дітей.

Зрозуміло, що вести мову про зростання особистісної зрілості, життєві завдання, вибір рівня життєвих домагань доцільно тоді, коли стає психологічно можливим усвідомлене ставлення і спрямованість до вищих людських цінностей, настанова на особистісний саморозвиток, зацікавленість у пошуку шляхів до цього та набуття певного життєвого досвіду самореалізації в її успішних або помилкових варіантах. Про такий етап готовності до розвитку особистісної зрілості, на нашу думку, можна говорити не раніше досягнення особою старшого шкільного, юнацького віку, підтвердження чому знаходимо в працях відомих психологів. Божович стверджувала, що людина стає особистістю, досягши такого рівня психологічного розвитку, коли набуває здатності керувати своєю поведінкою й діяльністю; центром же структури особистості є мотиваційна сфера із стійкими домінуючими мотивами [3]. Менчинська, погоджуючись із цим визначенням, у своїй “теорії учіння особистості, що розвивається” поглиблює думку Рубінштейна щодо ролі світогляду для розвитку особистості і робить висновок про те, що світогляд “цементує” мотиви і тим самим детермінує поведінку, діяльність людини; більше того, він є системотвірним компонентом структури особистості. До інших її компонентів Менчинська зараховує волю (дійовий характер знань, умінь) та спрямованість особистості (ставлення до навколишнього світу, людей, самої себе, мотиви, оцінки, ідеали). Головним у розвитку особистісної зрілості, на її думку, є розумовий розвиток, що охоплює запас знань, ступінь їх системності, інтелектуальні уміння і сформовані якості розуму [див. 4].

Життєві домагання як усвідомлювана стратегія поведінки людини в соціумі відбивають рівень зрілості особистості в аспектах міри розвитку психічних процесів, соціально-психологічної структури, накопичення знань і життєвого досвіду в самоорганізації поведінки, життєвих виборах на шляху самоздійснення, а також адекватної орієнтації в соціальному світі.

Для життєвої ефективності цілеспрямування, у т.ч. і рівня життєвих домагань, важливим є всебічний розвиток когнітивних властивостей, але він недостатній без мотиваційних та особистісно-сміслових компонентів, які наповнюють будь-яку активність конкретним змістом. У дослідженні О. Н. Юдіної доведено, що становлення особистісно-сміслового компонента відбувається важче, ніж когнітивного [4; 5], хоча цей факт не менш важливий для оцінки рівня сформованості системи цілеспрямування, здатної забезпечити життєздійснення. До цього слід зазначити, що потребово-мотиваційна і смислова сфери особистості, оцінка успішності зазвичай насичені емоційними переживаннями, ступінь зрілості яких впливає на прийняття рішень та вибір дій.

Емоційну зрілість у сучасній психології розглядають як відповідність емоційних проявів дорослої (біологічно зрілої) людини не тільки нормам і сподіванням у даному суспільстві, а й до потребам, цінностям та інтересам суб'єкта; відповідність емоційної поведінки уявленням про норму для певного віку. У цілому емоційна зрілість визначається як інтегративна властивість особистості, що характеризує ступінь розвиненості емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування, емоційної експресивності, саморегуляції та емпатії в певних соціокультурних умовах.

Що ж до конкретного рівня становлення емоційної зрілості у віковому аспекті, то виявлено тенденцію до підвищення рівня її окремих властивостей з віком: від 13 до 14 років на рівні керування власними емоціями; від 14 до 15 років – на рівні довільності вираження емоцій у спілкуванні; від 17 до 18–23 років – на рівні всіх компонентів емоційної зрілості. Це важливо враховувати, оскільки емоційний стан особливо впливає на поведінку людини в ситуації вибору рівня домагань, прийняття остаточного рішення і, головне, у реагуванні на неуспішний результат. Н. А. Васильєв зазначав, що в разі неуспіху змінюється стратегія вирішення завдання: люди, орієнтовані на психічний стан, під впливом негативних емоцій схильні вирішувати завдання послідовно-аналітичним шляхом (що, на думку автора, менш ефективно); у суб'єктів, орієнтованих на дію, не виникає переживання негативних емоцій, їх стратегія вирішення завдань цілісно-інтуїтивна, спрямована на смисловий контекст і загальний задум знаходження рішення [6].

У багатофакторному, змагальному процесі стосунків людей на шляху бажаних результатів життєві домагання є своєрідним лакмусовим папірцем адекватності особистісного потенціалу та реальних можливостей досягнень. Вони можуть прискорювати процес особистісного зростання через активізацію у структурі характеру наполегливості, соціальної сміливості, ризиковості, довіри до себе, самоповаги, успішності та перспективності життєвого планування.

Проте нереалістичні життєві домагання, неадекватні особистісному потенціалу, перешкоджають соціально-психологічному розвитку людини, закріплюють невпевненість, знижену самооцінку, провокують появу комплексів неповноцінності, негативних рис характеру (агресивності, заздрості, нещирості) або відмову від життєвих перспектив. Отже, життєві домагання за своєю роллю і місцем у соціально-психологічній структурі особистості є одним із факторів якості її зростання і ступеня зрілості.

За визначенням Чудновського, зрілість – це “життєвий пік”, де настає відносна рівновага у співвідношенні “зовнішнього” і “внутрішнього”, виникають оптимальні умови для перетворення зовнішніх обставин, їх об’єктивної оцінки, а також більш реалістичне ставлення до власної особистості, формування адекватної самооцінки, наближення рівня домагань до своїх можливостей [7, с. 9]. Головними характеристиками адекватності Чудновський називає “реалістичність” і “конструктивність”, які зумовлюються змістом ідеї, що становить головну мету життя [8].

Індивідуальний вимір рівня життєвих домагань є частковим виразом більш широкого кола проблем особистих та життєвих виборів, які часом постають перед людиною і для вирішення яких вона застосовує типові для неї психологічні техніки. Серед технік реалізації життєвих домагань найбільшу групу складають техніки з різним рівнем реалістичності. Рівень реалістичності домагань можна зіставити з рівнем адекватності оцінювання себе, своїх можливостей подолати певний рівень труднощів і соціально-психологічної оцінки ситуації, в якій розгортаються події суб’єкта діяльності.

Реалістична самооцінка і соціально-психологічне оцінювання себе в конкретній ситуації є обов’язковою умовою особистісного вибору реалістичного рівня життєвих домагань, досягнення яких стане підтвердженням і доповненням життєвого смислу та успішності. Предметом самооцінювання в ситуації вибору рівня складності завдання стають, перш за все, перевірка своєї інформованості щодо передбачуваності діяльності, знань для виконання нової функції, рівня активності, емоційно-вольової регуляції і ризиковості як регуляторних механізмів поведінки в цілеспрямованій та особисто значущій діяльності. Доцільно також прогнозувати, якою мірою людина буде дестабілізована в разі невдачі, поразки.

Зазначені показники психологічного стану суб’єкта цілеспрямованої діяльності мають слугувати підставою для прийняття рішення щодо реалістичності того чи іншого рівня життєвих домагань і відповідної тактики дій: рішуче зробити крок задля реалізації свого домагання; або свідомо обрати іншу реалістичну тактику – тимчасово відступити, щоб скоригувати якусь слабку ланку у своєму психологічному стані чи конструктивно змінити соціальну ситуацію у

сприятливий для себе бік; або відмовитися від наміченого рівня домагань як нереалістичної тактики, щоб уникнути поразки, розчарування.

Проте є категорія людей, рівень домагань яких сягає ідеалу, що в реальному житті не відповідає фактичним психологічним можливостям суб'єкта; він усвідомлює неможливість досягнення ідеалу, але саме просування до нього дає йому задоволення й особистісний прогрес. Багато розумників єдині в тому, що устремління до мети приносить більше радості, ніж її досягнення. До того ж вважається, що досягнення мети є не стільки розв'язанням проблеми, скільки переходом до інших, більш важливих і захопливих життєвих завдань.

*Висновки.* Рівень життєвих домагань породжує устремління до дедалі бажаніших результатів, а досягнення кожного конкретного результату є засобом наближення до здійснення життєвої мети. Отже, людина спроможна формувати цілі, досягнути яких для неї нереально, але до них слід безперервно наближатися, перетворюючи вирішення кожного завдання на дедалі цікавіше та більш захоплююче. Це важливий психогігієнічний аспект саморозвитку і самоздійснення особистості, пов'язаний із напруженою мотивацією досягнення і високим рівнем життєвих домагань. Формування ідеалів як найвищого рівня домагань та устремління до них допомагає людині зробити своє життя й історію усвідомлюваними, значущими та насиченими власними вчинками з відчуттям задоволення від самого процесу життя. При цьому чинником адекватності і реалістичності вибору рівня домагань виступає ступінь особистісної зрілості, яка відіграє роль підґрунтя для успішної реалізації людиною її життєвих завдань.

### *Л і т е р а т у р а*

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 2002.
2. Титаренко Т.М. Чого я чекаю від життя (психологічний зміст поняття “життєві домагання”) // Наук. студії із соц. та політ. психол. – К., 2004. – Вип. 8(11) – С. 3–14.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте // Избр. психол. тр. – М.; Воронеж, 1995.
4. Вайзер Г.А., Юдина О.Н. Теория учения развивающейся личности: история и современность // Вопр. психологии. – 2005. – № 3. – С. 122–132.
5. Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці: Автореф. дис... канд. психол. наук. – О., 2005.
6. Васильев И.А. Мотивационно-эмоциональная регуляция мыслительной деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998.
7. Чудновский В.Э. Смысл жизни и акме. 10 лет поиска. – М., 2005.
8. Чудновский В.Э. О некоторых “болевых точках” становления личности // Психол. журн. – 2006. – Т. 27, № 3. – С. 5–17.

© Лепіхова Л. А.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ В ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

У статті розкривається природа психологічних бар'єрів, їх позитивна й негативна роль у діяльності особистості. Пропонуються ознаки, структура, типи й види психологічних бар'єрів особистості. Показано психологічні механізми функціонування внутрішніх бар'єрів і умови їх подолання.

*Ключові слова:* психологічний бар'єр, суб'єктивні труднощі.

В статье раскрывается природа психологических барьеров, их позитивная и негативная роль в деятельности личности. Предлагаются признаки, структура, типы и виды психологических барьеров личности. Показаны психологические механизмы функционирования внутренних барьеров и условия их преодоления.

*Ключевые слова:* психологический барьер, субъективные трудности.

The article reveals the nature of psychological barriers, their positive and negative role in a person's activity. Attributes, structure, types and kinds of a person's psychological barriers are suggested. Psychological mechanisms of internal barriers functioning as well as the conditions of their overcoming are observed.

*Key words:* psychological barrier, subjective difficulties.

*Проблема.* Проблеми подолання особистістю психологічних бар'єрів у різних видах діяльності належить центральне місце в розв'язанні шерегу питань, пов'язаних із формуванням особистості. Ефективність особистісного зростання людини безпосередньо зумовлюється тим, наскільки їй вдається приборкати психологічні бар'єри, що зустрічаються в її діяльності. Актуальною для психології є проблема пошуку можливостей підвищення продуктивності діяльності суб'єкта за рахунок нівелювання його внутрішніх перешкод. У даному контексті виконані дослідження А. Адлера, П. Вацлавік, О. А. Донченко, Т. М. Титаренко, О. Кондаш, О. М. Прихожан, О. П. Саннікової, Г. Фенстерхейма, Дж. Бейєра, О. Я. Чебикіна та ін. Міждисциплінарний характер проблеми психологічних бар'єрів особистості зумовив появу концептуального розмаїття і, відповідно, строкатості варіантів її розв'язання. Неузгодженість багатьох з них між собою постає джерелом дискусій на сторінках фахової періодики. І сьогодні питання щодо психологічних бар'єрів особистості ще потребує свого подальшого з'ясування в теоретичних і практичних аспектах.

Серед дослідників психологічних бар'єрів можна виділити К. Левіна [1]. Автор багато істотних моментів формування особистості виводить із специфіки того, що відбувається на рівні "ціль – перешкода". Бар'єр як системостворююче психологічне поняття

представлене в дослідженні Р. Х. Шакурова [2]. Психологічний бар'єр як неадекватне використання минулого досвіду, що заважає розв'язанню нових творчих завдань, розглядається у дослідженнях В. Г. Казанської [3]. К. К. Платонов [4] під психологічним бар'єром розуміє мотив, що перешкоджає виконанню діяльності. До поняття “психологічний бар'єр” зверталася Л. К. Коростильова [5] під час дослідження психології самореалізації особистості. Автор виділяє бар'єри “неадекватних цінностей”, “неоптимального образу світу”, “непродуктивних особистісних властивостей”. За своєю природою такі явища належать до недоліків особистості. Психологічні бар'єри в педагогічній діяльності досліджували М. А. Подимов, С. С. Назметдінова, Н. О. Загуменних, Є. І. Чапліна та ін. Зокрема, в дослідженні М. А. Подимова [6] психологічний бар'єр являє собою відбиту у свідомості людини внутрішню перешкоду, що виражається в порушенні значеннєвої відповідності свідомості й об'єктивних умов і способів діяльності. Зауважимо, що порушення позначеної відповідності не обов'язково сприймається суб'єктом як внутрішня перешкода, яка блокує його діяльність. Тобто, однозначного зв'язку між порушенням відповідності свідомості й об'єктивних умов діяльності немає.

Останнім часом психологічні бар'єри в тому чи іншому контексті висвітлювалися в працях Є. П. Єрмолаєвої, Н. Г. Милорадової, О. І. Пилипенко, О. О. Прохорова, О. Б. Радченко та ін.

Узагальнюючи опрацьовані матеріали, зазначимо, що у спеціальній літературі зустрічається різне тлумачення понятійної сутності психологічних бар'єрів. Так, бар'єри розглядаються як психічні стани (М. А. Подимов, М. Г. Ярошевський); риси характеру (А. Адлер, К. Хорні, О. Феніхель); своєрідність досвіду особистості (К. Роджерс); властивості особистості (А. Хол, П. Хілл); форми прояву соціально-психологічного клімату (В. І. Антонюк); індивідуальні особливості пізнавальних процесів (Д. Н. Завалишина); звички, ригідність мислення (Р. М. Грановська); обмеження, що накладаються на власну індивідуальність і філософські переконання (Л. М. Міндел). Невизначеність щодо ознак, структури, внутрішніх механізмів функціонування психологічних бар'єрів зумовлює виникнення труднощів при розробленні засобів профілактики та усуненні небажаних психологічних бар'єрів у процесі особистісного зростання.

Актуальність та недостатня розробленість означеної наукової проблеми визначили *мету* нашого дослідження, а саме: виявлення природи психологічних бар'єрів та їх прояву в процесі особистісного зростання.

Завдання дослідження: 1) уточнити зміст та понятійну сутність психологічних бар'єрів; 2) визначити ключові ознаки психологічних бар'єрів та внутрішні механізми, що їх пояснюють.

Проблема психологічних бар'єрів постає у випадках виникнення ускладнень у діяльності особистості. Серед внутрішніх причин, що перешкоджають діяльності особистості, дослідники (А. Адлер, К. Хорні, О. Феніхель, Р. М. Грановська, Д. Н. Завалишина та ін.) виділяють недоліки у функціонуванні психічних процесів, вади характеру тощо. Проте, значна кількість дослідників (О. О. Прохоров, М. А. Подимов, М. Г. Ярошевський та ін.) вважає, що в якості психологічного бар'єра особистості в тій або іншій діяльності виступають виключно психічні стани. У своєму дослідженні ми виходимо з того, що психологічні бар'єри особистості за своєю природою є психічними станами, а решта психічних явищ можуть виступити як умови для виникнення психологічного бар'єра у відповідних ситуаціях. Скажімо, риси характеру людини є особистісною основою для виникнення психологічних бар'єрів, фрустрація – наслідком переживання психологічного бар'єра, стрес може досягти такої інтенсивності, що вже в якості психологічного бар'єра заблокує виконання відповідної діяльності тощо.

Останнім часом психологічні бар'єри досліджувалися за такими напрямками: психологічні бар'єри в педагогічній діяльності (М. А. Подимов, С. С. Назметдінова, Н. О. Загуменних, Є. І. Чапліна та ін.); психологічні бар'єри у творчій діяльності (А. М. Хон, І. Ф. Бурганова, В. В. Мухортов, Л. О. Коростильова, О. С. Советова та ін.); психологічні бар'єри в навчальній діяльності (З. О. Ноліу, О. І. Пилипенко, Н. В. Мараховська, О. І. Белохвостова, Т. І. Вербицька, М. Б. Мязіна, О. Г. Барвенко та ін.); соціально-психологічні бар'єри (Є. П. Єрмолаєва, В. В. Мислицький, О. О. Гончарова, О. Є. Єльнікова та ін.); комунікативні бар'єри (Я. О. Луп'ян, В. Г. Ромек, П. О. Міхненко, О. О. Солопов, К. Хоган та ін.).

Аналіз літератури та результати власних теоретико-емпіричних досліджень дозволили нам висвітлити природу психологічних бар'єрів особистості. Психологічний бар'єр виникає у ситуації, коли особистість має намір виконати дію, але власні переживання цьому заважають. Якщо переживання, навіть неприємні, не блокують здійснення наміру, то психологічний бар'єр відсутній. Поява або усунення психологічного бар'єра є зміною одного психічного стану на інший, зміною суб'єктивного ставлення до відбиваної ситуації або зміною мотивів стосовно розв'язуваного завдання. Функції бар'єрів: а) регулятивна; б) адаптивна, тобто встановлення, суб'єктивно сприйманої, відповідності між потребою й можливістю індивіда, забезпечення адекватної щодо ситуації поведінки. Психологічні бар'єри виконують певну регулюючу функцію у поведінці особистості, активізують її. Бар'єри можна розглядати як складовий елемент механізму особистісного зростання. Тобто психологічні бар'єри виступають у якості внутрішніх суперечностей, що є рушійною силою розвитку психіки. Психологічний бар'єр – це тензійний психічний стан

індивіда, що супроводжується емоційною напругою, тривожністю, страхом тощо. Особистість може проаналізувати причини виникнення психологічного бар'єра, визначити, при певній підготовці, його тип і вид. Серед причин виникнення психологічних бар'єрів можна означити: усвідомлені, неусвідомлені потреби, прагнення й бажання; індивідуально-психологічні особливості особистості; об'єктивний вплив, суб'єктивне сприйняття й розуміння поточної ситуації.

Спричинити виникнення психологічного бар'єра, разом з іншими чинниками, можуть будь-які суб'єктивні труднощі в діяльності особистості. Непереборені суб'єктивні труднощі – це бар'єри, що очікують на своє подолання або зумовлюють відмову від даної дії.

Зауважимо, що об'єктивні труднощі не обов'язково спричиняють психологічні бар'єри, хоча стрес вони можуть викликати.

Для подолання психологічного бар'єра треба докласти зусилля, адекватне силі бар'єра. Незначні бар'єри індивід може долати автоматично, мобілізуючись для цього. Сильні бар'єри змушують людину брати відстрочку виконання дії для додаткової підготовки до неї.

Психологічний бар'єр будь-якої сили перешкоджає виконанню діяльності. Водночас, негативні переживання, які за своєю інтенсивністю не здатні перешкоджати виконанню діяльності, але її ускладнюють, класифікуються як суб'єктивні труднощі діяльності. Провідною характеристикою психологічного бар'єра й суб'єктивних труднощів є напруга, що спричиняє сплутування цих двох понять. Бар'єр має місце тільки в одному випадку: якщо є мотив і можливість для виконання певної діяльності, але індивід не може задовольнити свій мотив через ті або інші внутрішні причини. Суб'єктивні труднощі в діяльності індивіда за певних умов можуть перетворитися на психологічні бар'єри. І навпаки: бар'єри – на труднощі. Як суб'єктивні труднощі виступають брак знань, умінь. Це само по собі не є психологічним бар'єром, проте переживання щодо браку знань може спричинити виникнення психічного стану (психологічного бар'єра), що перешкоджатиме виконанню діяльності.

Суб'єктивне передбачення неуспішності запланованої діяльності спричиняє переживання психологічного бар'єра в тому разі, якщо людина не відмовилася від даної діяльності, якщо мотив продовжує діяти. Розглянемо три варіанти виявлення передбачення щодо успіху запланованої діяльності у зв'язку з виникненням психологічного бар'єра: а) передбачення труднощів разом із сподіванням на успіх; б) передбачення труднощів без найменшої надії на успіх, але це влаштовує суб'єкта діяльності; в) передбачення труднощів без найменшої надії на успіх. Тільки у третьому варіанті спостерігається психологічний бар'єр.

За змістом передбачення успіху чи невдачі є результатом спільної діяльності регуляторів поведінки. Складають регулятори поведінки: когнітивна, емоційна оцінки, дія волі й сила мотивації. Однією з функцій психічних регуляторів поведінки є формування передбачення щодо успішності майбутньої дії. При їхній взаємодії спостерігаються такі явища. Характер взаємодії мотиву, волі й оцінок визначає, виникне чи ні несприятливий прогноз до даної діяльності. Зокрема, спостерігається послаблення або посилення мотиву при взаємодії з раціональною, емоційною оцінкою й волею. Послаблення мотиву сприяє формуванню негативного прогнозу або відмові від даної діяльності на користь іншої. Посилення мотиву здатне “нейтралізувати” дію оцінок під час вироблення прогнозу, тим самим не допускаючи появу психологічного бар’єра. Якщо мотив слабкий, то достатньо незначних труднощів, щоб виник негативний прогноз. За допомогою вольових зусиль особистість здатна: підсилити або послабити мотив; підвищити або понизити значущість оцінок у процесі формування прогнозу. А також, знехтувавши все, перебороти бар’єр. Якщо вольовим зусиллям ми підтримуємо формування негативного передбачення щодо будь-якої шкідливої звички, то можна говорити про вольовий бар’єр, що протистоїть даній звичці. Коли в ході виконання діяльності, стримуючи або активізуючи себе, ми випробовуємо вольову напругу, то це не обов’язково пов’язано з подоланням психологічних бар’єрів. Тут немає внутрішньої заборони на дію. У цьому випадку ми маємо справу із суб’єктивними й об’єктивними труднощами діяльності. Прикладом об’єктивних і суб’єктивних труднощів виступають комунікативні бар’єри (незнання мови, соціальний стан тощо). На етапі формування передбачення індивід може відмовитися від наміченої діяльності. У цьому випадку психологічний бар’єр не встигає сформуватися. Слабка мотивація до дії спричиняє появу конкуруючого мотиву. Неспроможність зрозуміти умови дії спричиняє стани невпевненості, вагання. Негативна емоційна реакція на заплановану дію виявляє себе як страх, відраза. Неспроможність наважитися на дію виявляється в стані нерішучості. Якщо передбачення містить інформацію про труднощі, але переборні, то це є передбаченням успіху.

Розмірковуючи про природу психологічних бар’єрів, не можна погодитися з думкою Є. П. Ільїна [7, с. 83], що воля засовує на “задвірки” свідомості негативний стан і тим самим забезпечує виконання дії. Вважаємо, що воля разом з іншими регуляторами поведінки формулює нове, більш прийнятне передбачення щодо майбутньої дії. В результаті з’являється новий психічний стан. Це може бути короточасний стан, який незабаром зміниться колишнім страхом. Але спроба виконати дію буде зроблена.

Психологічні бар'єри особистості виступають як складні психічні стани, що мають певну структуру, яка об'єднує їх змістовні показники. Про це свідчить наявність сукупності психічних явищ, що взаємодіють між собою, забезпечуючи виникнення і функціонування психологічного бар'єра.

Структура психологічного бар'єра відбиває зміст передбачення неуспішності бажаної для індивіда діяльності або дії. Ця структура відбиває внутрішню сутність, якісний зміст психологічного бар'єра, що різнить його від інших психічних явищ. Зазначені структурні компоненти беруть участь у регуляції діяльності індивіда. Структура психологічного бар'єра містить у собі мотив, когнітивну та емоційну оцінки ситуації, прояви волі. До компонентів структури психологічного бар'єра особистості можна віднести такі: 1) переживання, що пов'язані з мотивацією до досягнення мети; 2) переживання, що пов'язані з раціональною та ірраціональною оцінкою умов та наслідків досягнення мети; 3) емоційні реакції на ситуацію досягнення мети; 4) функціональний стан вольових можливостей у ситуації досягнення мети.

Структура психологічного бар'єра незалежно від його виду – незмінна. Проте виразність тих або інших компонентів структури змінюється залежно від особливостей формування і функціонування бар'єра.

Тип психологічного бар'єра визначається з огляду на внутрішній регулятор поведінки, що найбільшою мірою вплинув на формування даного психологічного бар'єра особистості. Залежно від цього можна виділити такі типи психологічних бар'єрів: мотиваційний, когнітивний, емоційний, вольовий.

Будь-який тип психологічного бар'єра, якщо він досить сильний, може спричинити переживання бар'єрів інших типів, і в першу чергу емоційних. Наприклад, когнітивний бар'єр “сумніви через незнання” викликає страх перед відповідною ситуацією, тобто емоційний бар'єр. Наслідком цього є поява нового психологічного бар'єра, тобто психічного стану, який об'єднує переживання сумніву і страху. В той же час переважання сумніву чи страху визначають тип бар'єра – когнітивний чи емоційний. Можна спостерігати також дію декількох бар'єрів для індивіда перед виконанням певної діяльності. В даному випадку один психологічний бар'єр змінюється іншим, та навпаки.

Розглянемо більш докладно типи психологічних бар'єрів. Формування і дія мотиваційного типу бар'єра пов'язані зі зниженням сили мотиву щодо запланованої діяльності. Це виявляється через такі стани, як млявість, апатія, незацікавленість тощо. Самі по собі такого роду психічні стани не є внутрішніми бар'єрами, але взаємодіючи з іншими регуляторами поведінки вони сприяють формуванню

передбачення неспіху, тобто психологічного бар'єра перед відповідною діяльністю. Зокрема, мотиваційний тип бар'єра виявляє себе через такі стани, як: апатія через недостатню для подолання труднощів зацікавленість; млявість через ослаблену мотивацію; стан лінощів; відсутність ентузіазму; стан інертності.

Отже, мотиваційний тип бар'єра спостерігається тоді, коли сила мотиву не достатня для виконання діяльності. Зазвичай, коли діяльність для індивіда є значущою, мотиваційні бар'єри не виникають. Вони часто зустрічаються у ледачих, бездіяльних осіб. У спілкуванні мотиваційний бар'єр спостерігається тоді, коли співрозмовникові не цікаві висловлені міркування, вони не викликають у нього мотивів до спілкування. Мотиваційний бар'єр у спілкуванні визначається розбіжністю домінуючих потреб у тих, хто спілкується. Також мотиваційні бар'єри пов'язані із загальною інертністю індивіда, його небажанням змінювати що-небудь у своєму житті.

Негативні оцінки ситуації на раціональному рівні виявляються у сумніві щодо правильності рішення. Це зумовлює формування психологічного бар'єра когнітивного типу, який виявляє себе через такі стани: сумнів у правильності рішення; розгубленість через відсутність необхідної для дій інформації; розгубленість через усвідомлення своєї некомпетентності у ситуації прийняття рішення; розгубленість через незнання своїх здібностей; розгубленість через нездатність осмислити всі умови вибору.

Когнітивні бар'єри особистості пов'язані з браком потрібної для діяльності інформації і виявляються у переживанні розгубленості і сумнівів. Інтелектуальний бар'єр виявляється в дезорганізації мислення; ригідності, дії захисних механізмів, що перешкоджають ефективності навчання чи вирішенню інтелектуального завдання. Цей стан не дає змогу індивіду розпочати діяльність. Стан розгубленості забарвлюється емоціями подиву, захоплення, зневіри, роздратування, страху, сорому, огиди, презирства тощо. В основі цих емоцій у даному випадку лежить переживання браку потрібної інформації. Зауважимо, що факт незнання не є психологічним бар'єром, в силу того, що це властивість особистості, яка може виступити одним із чинників виникнення переживання психологічного бар'єра особистості перед певною діяльністю чи дією.

Негативні оцінки ситуації на емоційному рівні виявляються у побоюванні або відразі індивіда до певних дій. Це зумовлює формування психологічного бар'єра емоційного типу, який виявляє себе через такі стани: острах припуститися помилки; побоювання можливих неприємностей і труднощів; побоювання думки навколишніх; відраза до чого-небудь або до кого-небудь; страх відповідальності.

Емоційні бар'єри особистості виступають у вигляді деструктивних емоцій і почуттів, що перешкоджають діяльності. Емоційний бар'єр особистості часто передбачає наявність у неї негативного ставлення, астеничних емоцій, особливо страху. Переживання емоційного бар'єра зумовлює неефективність дій особистості.

Недоліки у вольовій регуляції поведінки можуть сприяти виникненню вольового бар'єра, що виявляє себе через такі психічні стани: переживання малодушності в ризикованих ситуаціях; переживання непевності у своїх силах; переживання нерішучості в ситуації вибору; переживання безпорадності; переживання слабкості, коли треба виявити ініціативу.

Вольовий бар'єр – це свідоме стримування або активізація себе стосовно певних дій. Вольовий бар'єр спостерігається тоді, коли, наприклад, внутрішні моральні правила стримують людину від бажаної дії. Вольовий бар'єр – це свідомий опір особистості шкідливій поведінці. Коли вольове зусилля стримує індивіда від шкідливих дій, ми спостерігаємо дію бар'єра вольового типу. У даному випадку вольовий бар'єр виконує позитивну роль у життєдіяльності людини.

Аналіз психічних станів, що зустрічаються в різних умовах життєдіяльності, дозволив нам означити приблизний перелік психологічних бар'єрів особистості. Це: недостатня зацікавленість, лінощі; невизначеність власних інтересів; невпевненість у собі; розгубленість через незнання своїх можливостей; стан розпачу через брак інформації; сумнів в успіху задуманого; сумніви в правильності вибору; острах критики й осміяння; острах піти проти думки оточення; острах поразки; побоювання можливих неприємностей труднощів; страх відповідальності; острах самостійності; острах виявити ініціативу; острах припуститися помилки; острах ризикувати; острах перед невизначеністю ситуації.

Психологічний бар'єр переборюється суб'єктом шляхом підготовки, мобілізації сил. На рівні психологічних механізмів відбувається зміна переживання бар'єра на переживання стану готовності діяти. Саме до такого перетворення ведуть різні підготовчі заходи.

#### *Висновки.*

1. Психологічний бар'єр як складне явище має свою структуру, що містить такі компоненти: 1) переживання, пов'язані з мотивацією до досягнення мети; 2) переживання, пов'язані з раціональною та ірраціональною оцінкою умов та наслідків досягнення мети; 3) емоційні реакції на ситуацію досягнення мети; 4) функціональний стан вольових можливостей у ситуації досягнення мети.

2. Психологічний бар'єр – це результат взаємодії мотиваційних, когнітивних, емоційних і вольових регуляторів поведінки, які формують передбачення успішності бажаної діяльності. У разі передбачення цілковитої невдачі, при тому, що мотив виконати дану діяльність залишається актуальним, виникає психічний стан, що блокує діяльність. Саме цей стан є психологічним бар'єром.

3. Психологічний бар'єр – це психічний стан особистості, який блокує її діяльність.

4. Перебіг психологічного бар'єра супроводжується нервовим напруженням, негативними емоціями, зниженням ефективності роботи інтелекту, змінами в мотивації суб'єкта діяльності.

5. Ефективність розвитку особистості зумовлюється тим, наскільки їй вдається приборкати психологічні бар'єри, що супроводжують її діяльність. Психологічні бар'єри можуть суттєво викривлювати процес особистісного зростання.

6. Психологічний бар'єр може раптово виникнути і швидко зникнути, потім знову виникати. Тобто йдеться про зміни психічних станів: зі стану, що дозволяє виконати дію, на стан, що не дозволяє – і навпаки.

7. Психологічний бар'єр може бути усвідомленим чи недостатньо усвідомленим. У будь-якому разі індивід відчуває, що є внутрішня перешкода щодо виконання бажаної дії.

8. Властивості особистості, головним чином її недоліки, виступають як внутрішні передумови виникнення психологічних бар'єрів.

9. Характер прояву структурних компонентів визначає тип психологічного бар'єра: мотиваційний, когнітивний, емоційний, вольовий.

10. Психологічні бар'єри різняться за своєю силою. Їхнє подолання вимагає від індивіда адекватних силі бар'єра зусиль. Незначні за силою бар'єри індивід може долати, автоматично мобілізуючись. Сильні бар'єри змушують людину брати відстрочку для виконання дії з метою додаткової підготовки до неї.

11. Психологічний бар'єр може мати позитивне й негативне значення для діяльності. В першому випадку він стримує від шкідливих дій, активізує внутрішні резерви, в другому – зумовлює невиправдану пасивність особистості.

Подальша розробка цієї проблеми є цікавою з огляду на вивчення можливостей особистісного зростання за рахунок приборкання власних психологічних бар'єрів.

### *Література*

1. *Lewin K.* The dynamic theory of personality. – New York, 1935.
2. *Шакурюв Р. Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // *Вопр. психологии.* – 2001. – № 1. – С. 3–18.

3. *Казанская В. Г.* Педагогическая психология. – СПб., 2005.
4. *Платонов К. К.* Краткий психологический словарь систем психологических понятий. – М., 1984.
5. *Короastleва Л. А., Советова О. С.* Психологические барьеры и готовность к нововведениям. – СПб., 1996.
6. *Подымов Н. А.* Психологические барьеры в педагогической деятельности. – М., 1998.
7. *Ильин Е. П.* Теория функциональной системы и психофизиологические состояния // Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб., 2000. – С. 73–83.

© **Массанов А. В.**

*М. И. Меерович, г. Одесса*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ТРЕБОВАНИЕ ЭКОНОМИКИ**

Проводиться думка, що для успішного функціонування держави на сучасному (інформаційному) та майбутньому (людинотворчому) етапах розвитку суспільства його система освіти повинна готувати кадри, яким би були притаманні риси творчої особистості. Наголошується, що сформувані їх здатний лише Творчий Учитель – носій цих рис. Для підготовки творчих особистостей, у т. ч. творчих учителів, пропонується інноваційна технологія “Випереджальна педагогіка”.

*Ключові слова:* система освіти, творча особистість, “випереджальна педагогіка”.

Проводится мысль, что для успешного функционирования государства на современном (информационном) и будущем (человекотворческом) этапах развития общества его система образования должна готовить кадры с качествами творческой личности. Подчеркивается, что сформировать их может только Творческий Учитель – носитель этих качеств. Для подготовки творческих личностей, в т. ч. творческих учителей, предлагается инновационная технология “опережающая педагогика”.

*Ключевые слова:* система образования, творческая личность, “опережающая педагогика”.

It is stated that the trained specialists having features of personal creativity are required for a successful functioning of the state at the present (informational) and future (creation of personality) stages of the social development. It is emphasized that those features that can be formed only by a Creative Teacher as the bearer of these qualities. For the creative personalities training, including the training of creative teachers, the innovation technique “Advancing pedagogics” is proposed.

*Key word:* educational system, creative personality, “advancing pedagogics”.

*Проблема.* Эпоху, в которой мы живем, существенно характеризуют основные показатели, по которым Программа развития ООН оценивает качество жизни, или Индекс Человеческого Развития страны. Два из них связаны с системой образования: это уровень грамотности населения и его валовой охват обучением. Но еще в 20-е годы минувшего века известный английский философ А. Уайтхед обращал внимание на то, что развитие новых принципов обучения значительно отстает от развития общества, и это грозит серьезными последствиями. В 60-е годы его опасения поддержали исследователи проблем будущего, считавшие, что из 10 узловых проблем, с которыми, по их мнению, столкнется человечество в 2000 году, проблемой № 1 будут образование и воспитание (новые методы образования, новые методы преподавания) [1].

Сегодня 2007 год, и прогнозы подтверждаются: состояние мировой системы образования оценивается одним словом – кризис. Почему кризис?

Основным заказчиком и потребителем продукта, производимого системой образования, всегда была и остается экономика. На сельскохозяйственном этапе (примерно до 18 в.) основная часть трудоспособного населения была занята прежде всего созданием продуктов питания, ремеслами, связанными с этим производством, изготовлением оружия и снабжением армии. В 19 в. начинается индустриальный этап – производство машин и механизмов. Темп научных исследований растет, технологии устаревают за 5–10 лет, и к концу 20 в. самым ценным товаром становятся новые идеи. Поэтому каждая развитая страна стремится стать мировой научно-технической лабораторией. Таким лабораториям нужны творческие кадры – генераторы идей, и в большом количестве, а современные педагогические технологии обеспечивают “на выходе” максимум 5% “одаренных”. Обходятся они очень дорого: промышленные гиганты вкладывают в образование 15–17% ВВП, Южно-Африканская республика – 20%!

Система образования хорошо выполняла свои функции на первых этапах эволюции общества, так как шла за потребностями экономики и успевала перестраивать методики и содержание учебных программ. Переход к информационному этапу и потребность в принципиально новом продукте – наукоемких идеях и технологиях – коренным образом изменил требования к качествам работника: на первое место выходит “человеческий фактор” – **коммуникативность** как способность работать в команде, **креативность** как способность генерировать новые идеи и **обучаемость** как способность быстро осваивать и практически применять новую информацию [2]. **В категории “богатство и конкурентоспособность страны” экономика производства уступает свое место экономике Знаний и Человеку, обладателю этих знаний** [3]. Наиболее четко и кратко

идеал системы образования 20 в. сформулировал доктор А. Урбански, вице-президент Американской ассоциации учителей: **“В основе преподавания будет лежать обучение мышлению”** [4].

Изменение приоритетов экономики меняет и требования к производительным силам. Соответственно меняются основная функция системы образования (зачем учить?), ее содержание (чему учить?), методы (как учить?), контингент учащихся (кого учить?) и требования к преподавателям (кто учит?).

Налицо нерешенные аспекты проблемы. Кризис существующей системы образования практически во всех развитых странах подтверждает его универсальный характер и определяется прежде всего целью этой системы – ориентацией на уходящий промышленный этап развития общества. Это делает **концепции профильного образования (в т. ч. принятую МОН Украины в 2002 г.) морально устаревшими**. Не обеспечивает система образования и возможность активного участия субъекта в общественных отношениях и собственном жизнетворчестве, способности к самореализации в быстро-изменяющемся мире.

*Цель статьи:* показать, что для подготовки специалиста “завтрашнего дня” необходима **опережающая педагогика** – система интеллектуального и психологического развития, формирующая у социализированной личности устойчивые компоненты творческого стиля мышления; анализ причин кризиса системы образования и поиск наиболее эффективного варианта выхода из него.

Для анализа причин кризиса в сфере образования и поиска путей выхода из него предлагаем использовать законы развития искусственных систем (ЗРИС), при этом **искусственными** будем называть системы, созданные в результате деятельности человека для удовлетворения его потребностей через выполнение основной функции. Одними из наиболее широко распространенных искусственных систем являются технические – различные приборы, машины и механизмы.

Проведенное Г. С. Альтшуллером в 40–50-х годах XX в. (в дальнейшем – вместе с его учениками) исследование закономерностей развития технических систем показало, что это развитие подчиняется объективным законам и всегда направлено в сторону повышения уровня идеальности систем – с точки зрения их создателя и пользователя. Иными словами, каждая новая система жизнеспособна только в том случае, если она выполняет свою основную функцию (удовлетворяет потребность пользователя) лучше, чем предыдущая. Выявленные законы легли в основу теории решения изобретательских задач – ТРИЗ [5], а в дальнейшем стали базой для создания теории развития искусственных систем – ТРИС [6; 7; 8].

Система образования в отличие от инстинктов, передаваемых живыми организмами от одного поколения другому генетически, в природе не существует. Она создавалась человечеством осознанно для выполнения вполне определенной основной функции – подготовки

последующих поколений с целью их наиболее эффективного участия во всех сферах деятельности общества путем передачи социокультурного опыта, накопленного предыдущими поколениями. Таким образом, систему образования можно рассматривать как искусственную систему [8].

В соответствии с законами развития искусственных систем **содержанием образования** (чему учить?) **должны стать методы организации мышления и развития качеств творческой личности**, для чего необходим **переход** от нерелексивного освоения знаний к **осознанному овладению и владению мыслительными приемами и операциями**. А для этого **нужно** прежде всего **изменить методику** (как учить?) – способ передачи знаний: вместо принятой сейчас репродуктивной передачи информации **учебный процесс** должен быть организован как **групповая исследовательская деятельность по “добыванию” новых для учащихся знаний**. Работа в группе обеспечит психологизацию этого процесса, что позволит сформировать коммуникативность, а необходимость проводить исследования и решать возникающие проблемы – его эвристичность (формирование творческих качеств) и педагогизацию – умение учиться (рис.).

Ответ на вопрос “кого учить?” однозначен – элитарная система образования должна стать общедоступной.

И еще один аспект проблемы – производственно-экономический, особенно важный для системы допрофессионального (дошкольного и школьного) образования: сколько и каких знаний и умений способна каждая из педагогических технологий вложить в головы и руки учащегося за единицу времени – например, за один час учебы? И какое количество наиболее ценного “продукта” под названием “одаренные дети” способна она подготовить?

Разобравшись, зачем учить, чему, как и кого, обратимся к последнему элементу системы – Учителю: “кто учит?” Но элемент этот ключевой: именно учитель выступает реализатором потребности общества – его экономической и социальной формации. И психологи, и педагоги хорошо знают, что только личность способна воспитать новую личность, и только талант может вырастить новый талант. Да, конечно, креативные качества еще во многом зависят от генетики. Но, как показывает практика, все большее, если не решающее значение приобретает и система образования, готовая с самого раннего детства подхватить и на протяжении всей жизни развивать задатки, заложенные в человеке природой. Сформировать творческие навыки в ходе учебного процесса может только носитель таких навыков – Творческий Учитель. Его и нужно сейчас готовить прежде всего! Нужно еще и потому, что общество – тоже искусственная система, его эволюция тоже подчиняется законам развития искусственных систем, и прогнозируется пятый этап – человекотворческий: “производство и воспроизведение человека как творческой личности” [9].



Рис. Изменение основной функции системы образования на различных этапах развития экономики

С точки зрения социальной вся история человечества – это, по сути, устранение какого-то очередного неравенства: свободный – раб, знатный – простолюдин, богатый – бедный... Последний период истории ввел очередную градацию: творец – исполнитель. В масштабах планеты это выглядит так: с одной стороны, страна – генератор наукоемких идей и технологий и, с другой, страна – сырьевой придаток. И соответственно – распределение доходов, и соответственно – качество жизни...

На информационном этапе развития общества формирование качеств творческой личности продиктовано интересами представителей рыночной экономики, т.е. ориентировано на получение сверхприбылей отдельными странами и фирмами. За декларируемым рынком лозунгом обеспечивать потребителя все более качественными товарами фактически стоит не забота о потребителе, а стремление обойти конкурента, стать монополистом в своей сфере деятельности.

На человекотворческом этапе формирование качеств творческой личности будет, на наш взгляд, ориентировано на благо всего общества. И если рассматривать такое общество как объединение личностей, каждая из которых работает совместно с другими ради достижения общей цели, то основной функцией образования станет создание условий, при которых каждый член общества сможет полностью раскрыть свои способности и реализовать свои возможности [10]. Содержанием такого образования станет создание среды, формирующей качества творческой и гуманистической личности – т.е. развитие самого общества, а методикой – непосредственное участие каждого нового человека, вступающего в жизнь, во всех сферах деятельности этого общества, напрямую заинтересованного в том, чтобы вклад каждого его члена был максимальным.

Подготовить Творческого Учителя и уже с его помощью повышать процент “выпуска” одаренных, т.е. производительность учебного процесса, позволяет инновационная технология “Опережающая педагогика”, которую с конца 80-х годов 20 в. разрабатывает и внедряет в систему образования лаборатория “ТРИЗ-педагогика Украины” ХГЭУ [11]. Издан базовый учебник – “Технология творческого мышления”, рекомендованный аспирантам-психологам МГУ для сдачи кандидатского минимума. Практическая апробация технологии на протяжении более 15 лет в различных учебных заведениях (в наиболее комплексном варианте – в школе “Эйдос” г. Запорожье с 1999 г.) подтвердила ее высокую эффективность.

*Выводы.* Будущее любого государства – в создании системы образования, готовящей творческие кадры, прежде всего Творческого Учителя. Украина имеет такой шанс – стать лабораторией по производству “генераторов идей” в самой рентабельной и

ефективної сьогодні сфері економіки – в освіті. С таким вкладом не соромно ввійти і в Болонське співтовариство...

### *Литература*

1. *Байнхауэр Х., Шмакке Э.* Мир в 2000 году. – М.: Прогресс, 1973.
2. *Меерович М. И.* Изменение основной функции системы образования как проявление действия законов развития искусственных систем // Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании. – Саратов, 2004. – С. 47–51.
3. *Полунеев Ю.* Конкурентоспособность страны как национальная идея // Зеркало недели. – 2005. – 19 марта.
4. *Урбански А.* начало с учетом конца, или какой может быть система образования через десять лет // Директор школы. – М., 1994. – № 4. – С. 84–89.
5. *Альциуллер Г. С.* Творчество как точная наука. – М.: Сов. радио, 1979.
6. *Меерович М. И., Шрагина Л. И.* Основы культуры мышления // Школьные технологии. – М., 1997. – № 5. – С. 200.
7. *Меерович М. И., Шрагина Л. И.* Технология творческого мышления: Практик. пособие. – Минск: ХАРВЕСТ, 2000; М.: АСТ, 2003.
8. *Меерович М. И., Шрагина Л. И.* Законы развития искусственных систем // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 5. – Прил. № 1. – С. 241–243.
9. *Тертычный А.* Фукуяма ошибся: “конец истории” отодвигают украинские исследователи // Зеркало недели. – 2003. – 5 апр.
10. *Меерович М. И., Шрагина Л. И.* Общность взглядов А. С. Макаренко и Л. С. Выготского на значение коллектива в формировании личности // Дем. шк. – М., 2002. – С. 56–59.
11. *Меерович М. И., Шрагина Л. И.* Современная концепция образования на основе ТРИЗ как синтез философии, психологии и педагогики // Развитие творческих способностей детей с использованием элементов ТРИЗ. – Челябинск, 2002. – С. 31–34.

© **Месрович М. Й.**

*Н.М. Мишко, м. Полтава*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ**

Розкрито поняття адиктивної поведінки. Аналізуються види залежної поведінки, її концептуальні моделі, що розробляються в процесі розвитку означеної проблеми, а також чинники, які впливають на прояви різноманітних форм і видів адиктивної поведінки.

*Ключові слова:* девіантна поведінка, адиктивна поведінка, об'єкт адикції, адиктивна настанова.

Раскрыто понятие аддиктивного поведения. Анализируются виды зависимого поведения, его концептуальные модели, разрабатываемые в процессе развития данной проблемы, а также факторы, влияющие на проявления различных форм и видов аддиктивного поведения.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, аддиктивное поведение, объект аддикции, аддиктивная установка.

The article uncovers the essence of addictive behaviour. The types of addictive behaviour, its conceptual models which appear in the process of development of this problematic, as well as the factors influencing the displays of different forms and types of addictive behaviour are analyzed.

*Key words:* deviant behaviour, addictive behaviour, object of addiction, addictive attitude.

*Проблема.* З проявами девіантної поведінки нині все частіше стикаються психологи-практики, тому це питання слід виокремити в самостійну проблему. Одним із видів порушеної поведінки є адиктивна (залежна) поведінка. Над цією проблемою працювали такі психологи, як А. Ф. Артемчук, Е. А. Бабаян, Б. С. Братусь, Т. М. Ентін, В. В. Єгоров, С. А. Кулаков, Б. М. Левін, М. Б. Левін, О. Е. Лічко, В. Ф. Моргун, Г. Д. Муратова, А. А. Нурахманова, Р. В. Овчарова, А. В. Павлучкова, В. А. Рязанцев, К. В. Сєдих, В. О. Татенко, С. В. Толстоухова, С. Н. Шєвердін та багато ін.

У межах надзвичайно складної категорії девіантної поведінки особистості виокремлюється різновид так званої залежної, або адиктивної, поведінки. Така поведінка особистості являє собою серйозну соціальну проблему, оскільки має широкий спектр негативних наслідків і є на сучасному етапі розвитку нашого суспільства найпоширенішим видом девіації. Ця проблема торкається більшою чи меншою мірою кожної сім'ї в Україні, що й зумовлює актуальність нашого теоретичного дослідження.

*Метою статті* є визначення психологічної сутності адиктивної поведінки, її різновидів, концептуальних моделей і факторів впливу на прояви залежної поведінки особистості.

Одним з різновидів такого складного й різнобічного явища, як девіантна поведінка особистості, є залежна, або адиктивна, поведінка (від англ. addiction – згубна звичка, пристрасть до чогось, порочна схильність). Р. В. Овчарова [1] розуміє під адиктивною поведінкою такий вид порушеної саморуйнівної поведінки, який пов'язаний зі станом зміненої свідомості, деформованої задоволенням потреб через психоактивні речовини.

У психологічному плані адиктивна поведінка є своєрідною регресивною формою психологічного захисту, а в більш широкому аспекті її можна віднести до явищ психологічного дизонтогенезу за типом викривленого розвитку. Залежна поведінка диференціюється

переважно за об'єктом адикції. Теоретично це можуть бути будь-які об'єкти або форми активності – хімічна речовина, гроші, праця або секс. У повсякденному житті найпоширенішими є такі об'єкти залежності, як алкоголь, психоактивні речовини (легальні й нелегальні наркотики), їжа, ігри, секс, релігія. Відповідно до перелічених об'єктів адикції виокремлюють такі форми адиктивної поведінки [2]:

- хімічна залежність (паління, токсикоманія, наркозалежність, алкогольна залежність);
- порушення харчової поведінки (переїдання, голодування, відмова від їжі);
- гемблінг – ігрова залежність (комп'ютерна залежність, азартні ігри);
- сексуальні адикції (садомазохізм, зоофілія, ексгібіціонізм);
- релігійна деструктивна поведінка (релігійний фанатизм, участь у діяльності секти).

Залежна поведінка закономірно викликає особистісні зміни та соціальну дезадаптацію. Ц. П. Короленко й Т. А. Донських [3] вказують на типові соціально-психологічні зміни, якими супроводжується формування адикції. Передусім має значення формування адиктивної настанови – сукупності когнітивних і поведінкових особливостей, які викликають адиктивне ставлення до життя. Адиктивна настанова виявляється у надціннісному емоційному ставленні до об'єкта адикції. Думки й розмови про об'єкт починають переважати. Посилюється механізм раціоналізації – інтелектуального виправдання адикції. Адиктивна настанова поступово призводить до того, що об'єкт залежності стає метою існування, а його вживання – способом життя. Поряд із цим розвивається, з одного боку, недовіра до всіх інших, зокрема й до спеціалістів, які намагаються надати медико-соціальну допомогу, а з другого, анозогнозія, тобто спростування хвороби або її важкості. Це створює проблеми у взаєминах з оточенням та ускладнює надання допомоги, а в окремих випадках робить залежність нездоланною.

Уявлення про природу залежної поведінки розвивалося паралельно з розвитком культури. Можна виокремити низку концептуальних моделей розуміння адиктивної поведінки [2]. Першу таку модель можна визначити як *моральну* – вона пояснює адиктивну поведінку як наслідок бездуховності і моральної недосконалості. Ця модель спирається на релігійні основи, відповідно до яких згубні звички є одним із проявів гріховності людини. З цих позицій на людину покладається повна відповідальність за свою поведінку.

Існує *модель хвороби*, у зв'язку з якою залежність розглядають як захворювання, що потребує спеціальної допомоги. При цьому адикт часто звільняється від відповідальності за виникнення своєї хвороби. Порівняно висока ефективність лікування у спільнотах анонімних алкоголіків зумовила зростання популярності моделі хвороби.

*Симптоматична модель* передбачає вивчення адиктивної поведінки як окремих поведінкових симптомів, так і звичок. Така поведінка формується за законами наuczіння, тому медико-психологічний вплив має бути спрямований передусім на симптом – звичку. Для цього важливо знати, які психологічні переваги має особистість з такою поведінкою, за яких умов вона зазвичай виявляється і коли та в яких випадках не виявляється. На основі отриманої інформації можна спланувати вплив на небажану поведінку щоразу, коли вона виявляється і, навпаки, прищеплювати позитивну поведінку.

За психоаналітичною моделлю адиктивна поведінка вважається одним із проявів порушень особистісної динаміки. Індивідуальна схильність до залежної поведінки визначається в перші роки життя. Далі вона зумовлюється і підтримується як неусвідомленими мотивами, так і особливостями характеру людини.

У межах *системно-особистісної моделі* залежна поведінка розглядається як дисфункціональне явище, пов'язане з виникненням порушень у життєво важливих функціях та системі значущих стосунків особистості. Ця модель найбільш повно реалізується в сімейному консультуванні та психотерапії.

На сучасному етапі розвитку науки пріоритет віддається комплексній – *біопсихосоціальной моделі* адиктивної поведінки, яка трактує залежність як наслідок порушень у функціонуванні складної багаторівневої системи “соціум особистість – організм”. Це означає, що адиктивну поведінку слід розглядати одночасно в кількох аспектах: культурологічному, соціальному, правовому, психологічному та медико-біологічному.

Розвиток адиктивної поведінки залежить від багатьох чинників. Це, зокрема, такі [4]:

а) психофізіологічні – відхилення у стані здоров'я, фізичні вади або психічні дефекти, афективність критичних фаз розвитку;

б) психологічні – порушення у стосунках з оточенням, що має конфліктний характер; неадекватне реагування на суперечності життя, дезадаптивна поведінка;

в) соціальні – несприятливі умови життя і виховання, несформовані моральні, світоглядні, правові погляди.

І. А. Невський і Л. С. Колесова додають до цього списку ще стан сім'ї, атмосферу в ній, а саме: неповна сім'я; матеріальне становище сім'ї (як бідність, так і багатство); стиль виховання; негативний особистий приклад батьків.

Важливу роль у формуванні адиктивної поведінки особистості відіграють процеси, що відбуваються в суспільстві, зокрема: відсутність прозорої позитивної державної ідеології, спрямованої на зміну ієрархії суспільних цінностей; недосконалість законів;

безробіття; пропаганда адикцій через засоби масової інформації та доступність тютюну, алкоголю, наркотиків тощо [5].

Як бачимо, діє не один чинник, а специфічний комплекс чинників, що й визначає моральну деформацію особистості. Ця деформація відображається в механізмах захисту, що виявляються у схильності особистості до вживання алкоголю, наркотиків тощо.

*Висновки.* Отже, адиктивна поведінка – це вид порушеної саморуйнівної поведінки, що пов'язана зі станом зміненої свідомості, деформованої задоволенням потреб через психоактивні речовини, своєрідна регресивна форма психологічного захисту.

Залежна поведінка диференціюється за об'єктами адикції. Найпоширенішими серед них є: хімічна залежність, порушення харчової поведінки, гемблінг, або ігрова залежність, сексуальні адикції та релігійна деструктивна поведінка. Залежна поведінка зумовлює формування адиктивної настанови, тобто сукупності когнітивних і поведінкових особливостей, які викликають адиктивне ставлення до життя, що виражається в надціннісному емоційному ставленні до об'єкта адикції. Поряд із цим розвивається недовіра до всіх, хто намагається надати допомогу, а також анозогнозія – спростування хвороби або її тяжкості, що надто ускладнює стосунки з оточенням і можливість надання допомоги.

Паралельно з розвитком проблеми адиктивної поведінки особистості розвивалися концептуальні моделі розуміння описаної вище поведінки. Нині існують такі концептуальні моделі адиктивної поведінки: моральна, модель хвороби, симптоматична, психоаналітична, системно-особистісна та біопсихосоціальна.

Основними чинниками, що зумовлюють прояви адиктивної поведінки, є психофізіологічні, психологічні та соціальні, а також становище сім'ї, атмосфера в ній та процеси, що відбуваються в суспільстві.

Перспективою нашого дослідження є розроблення комплексної методики вивчення адиктивних схильностей інвалідів з урахуванням їх статі та віку.

### *Література*

1. *Овчарова Р. В.* Технологии практического психолога образования: Учеб. пособие для студ. вузов и практ. работников. – М.: Сфера, 2000. – 448 с.
2. *Змановская Е. В.* Девиантология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
3. *Короленко Ц. П., Донских Т. А.* Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире. – Новосибирск, 1990. – 215 с.
4. *Моргун В. Ф., Седых К. В.* Делинквентный подросток: Учеб. пособие. – Полтава, 1995. – 161 с.
5. *Невский И. А., Колесова Л. С.* Подростки группы риска в школе. – М.: Просвещение, 1997. – 183 с.

© **Мишко Н. М.**

## **“БАГАТОВИМІРНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК МОТИВАЦІЇ КОХАННЯ” ЯК КРИТЕРІАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ**

Подано опис опитувальника мотивації кохання, що ґрунтується на авторській концепції багатовимірної структури особистості, параметри якої і виступають критеріями мотивів кохання.

*Ключові слова:* багатовимірність особистості, мотивація кохання.

Дано описание вопросника мотивации любви, который основывается на авторской концепции многомерной структуры личности, параметры которой и выступают в качестве критериев мотивов любви.

*Ключевые слова:* многомерность личности, мотивация любви.

The description of love motivation inquiry is presented. The method is based on the author's conception of multidimensional structure of personality. The personality parameters are considered as love motives criteria.

*Key words:* multidimensional structure of personality, love motivation.

*Постановка проблеми.* Нехтування проблемами психології кохання, підготовки молоді до шлюбу, підбору сімейних пар у дорослому віці загрожує особистісними кризами [1], деформаціями суб'єктності [2], потенціальності особистості [3], нещастям в особистому житті, сумною статистикою розлучень, неповних сімей, кинутих дітей [4 – 8]. А якщо людина не має задоволення і від роботи, то примари щастя вона часто, на жаль, починає шукати на дні пляшки, шприца, у касах “однорукого бандита” чи казино тощо.

Перша публікація автора про емпіричні критерії “справжнього кохання” побачила світ у 1981 році у матеріалах конференції “Семья и личность” за редакцією академіка О. О. Бодальова [9]. До цих критеріїв було віднесено: 1) єдність світоглядів – за де Сент-Екзюпері; 2) “кристалізацію” – за Стендалем; 3) фантастичне “перевтілення” у протилежну стать – уявне бажання бути такою людиною, як кохана; 4) вірність, як у Ромео і Джульєти, – за Шекспіром; 5) продовження роду з коханою людиною; 6) взаємопідтримку протягом життя; 7) самовідречення від коханої людини, якщо вона розлюбила, без ревнощів і помсти – за притчею царя Соломона. Пізніше згадані критерії висвітлювались у посібниках з етики і психології сімейного життя С. В. Ковальова [6]. На їх підставі і після розробки багатовимірної концепції особистості автором була запропонована методика дослідження мотивації кохання, яку оприлюднено в навчальному посібнику В. В. Кришталія й Н. К. Агішевої “Психодиагностика и психотерапевтическая коррекция сексуальной дисгармонии

супружеской пары” [7], а також у депонованому збірнику “Семья и личность” (Москва: ИНИОН, 1986). Окреме видання методики вийшло брошурою [10].

*Мета статті:* побудувати багатовимірний опитувальник мотивації кохання як критеріально-орієнтовану методику психодіагностики, подати його опис та аналіз прикладу застосування.

Методику можна використовувати в індивідуальній та сімейній консультації, в організації виховної роботи з юнаками та дівчатами під час підготовки до шлюбу [9], для вивчення психологічної сумісності шлюбних пар тощо. Особливо цікавим є застосування методики кожним із партнерів за себе і за кохану людину, що дає змогу виявити і зіставити не тільки мотивацію кожного, але і ступінь “сліпоті” кохання (у разі великих розбіжностей між власною версією і реальним профілем ієрархії мотивів кохання партнера) або “всезрчості” почуття (за наближення оцінки мотивації кохання партнером до його власної оцінки) [10]. Якщо дослідженням охоплена велика кількість респондентів, то, порівнюючи індивідуальні результати із середніми по вибірці, можна оцінити типовість чи нетиповість кожного учасника.

#### **Принцип побудови та психологічний зміст опитувальника.**

Для подальшого психологічного аналізу феномена полімотивації кохання скористаємося визначенням особистості, що має багатовимірну структуру з п’яти інваріантів та вісімнадцяти параметрів [11; 12]. У запропонованій багатовимірній концепції особистість – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність. Вона має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребнісно-вольових емоційних переживань, змістовних спрямованостей, рівнів набуття досвіду і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб’єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні наслідки (включаючи й підсвідомо непередбачувані) перед природою, суспільством і своїм сумлінням.

*Кохання* – це орієнтоване на весь подальший життєвий шлях вище позитивне почуття чоловіка й жінки, що виявляється у взаємоприйнятті, продовженні роду, взаємодопомозі в пізнанні й перетворенні навколишнього світу довкілля, інших людей та власних індивідуальностей [3, с. 7].

Розглянемо особистісні конструкти, які становлять концептуальну багатовимірну модель критеріїв кохання [14] і, у випадку провідних мотивів, типів особистості закоханих [13].

Розрізняють просторово-часові орієнтації на минуле (“однолюб” свого першого кохання юності), сучасне (“закоханих”) і майбутнє (“очікує кохання”). Потребово-вольові емоційні пережи-

вання мають негативний знак (*“ревнивець”*, що боїться втратити кохану людину), амбівалентно-рівноважений (*“стриманий у почуттях”*) і позитивний знак (*“щасливий”* від кохання). Змістові спрямованості особистості передбачають трудову мотивацію (*“сім’янин”*), спілкування (*“альтруїстично-закоханий”*), ігрову (*“фліртуєчий”*) і самодіяльну мотивацію, спрямовану на себе (*“самозакоханий”* до егоїзму). Рівні набуття досвіду поділяються на навчання (*“непорочне дитя”*), відтворення (*“задоволений коханням-звичкою”*), пізнання (*“допитливий закоханий”*) і рівень творчості (*“творець щастя”* у коханні). Форми реалізації діяльності можуть бути: моторно-руховою (*“прихильник тілесного”*, або плотського, кохання), наочно-перцептивною (*“споглядальний”* у коханні, що любить переважно очима й вухами), мовленнєвою (*“оспівувач”* кохання) і розумовою (*“мрійник платонічного кохання”*). Саме ці концептуальні критерії-типи кохання покладено в основу пошуків емпіричних індикаторів та формулювання суджень багатовимірного опитувальника полімотивації кохання [13; 14].

Якісними психологічними одиницями виміру (за номінативною шкалою, або шкалою найменувань) є розглянуті вище 5 інваріантів та 18 індикаторів мотивації кохання. Кількісними одиницями (за порядковою шкалою) є рангові (порядкові) місця, які може посісти той чи той мотив у відповідній ієрархії мотивів-орієнтацій, мотивів-переживань, мотивів-змістів, мотивів-рівнів та мотивів-форм почуття кохання (після процедури, зокрема, послідовного ранжування, яке наведено нижче). Якщо застосувати оцінки ступеню вираженості мотиву за інтервальною шкалою, то одиницями кількісного виміру виступають інтервали (виражені у балах), а точність виміру визначається розміром шкали (тобто чим більше балів, тим менше інтервал і, відповідно, точніший вимір).

Надійність результатів посилює порівняння з методами спостереження, аналізу продуктів діяльності, документів, оцінки незалежних експертів тощо. Для перевірки значущості кількісних даних можна застосувати математичні статистичні критерії надійності.

*Обґрунтованість методики* забезпечується її відповідністю теоретичній моделі багатовимірної концепції особистості, яка широко використовується в різних галузях психологічної науки і практики [11; 15], та емпіричним проявам почуття кохання, що дістали відображення в художній, соціологічній, релігійній та психологічній літературі [16; 17; 18; 19].

### **Бланк багатовимірного опитувальника мотивації кохання.**

Методика має вигляд бланкового опитувальника з п’ятьма завданнями для випробуваного. Перше завдання складається з трьох суджень-індикаторів і має на меті виявлення за допомогою послідовного ранжування ієрархії мотивів-орієнтацій кохання, що характеризують

спрямованість респондента на минуле, сьогодення та майбутнє. Друге завдання також має три судження, що відповідають негативним, урівноваженим і позитивним переживанням кохання. У 8 судженнях третього завдання (по два на кожен мотив) розкриваються мотивизмісти почуття кохання, що спрямовують закохану людину на працю, спілкування, гру та самодіяльність. У четвертому завданні чотири судження, які виявляють ієрархію мотивів, що характеризують рівень стосунків закоханих (навчання, відтворення, пізнання творчості в коханні). Чотири судження п'ятого завдання визначають ієрархію мотивів-форм взаємодії закоханих (моторну, перцептивну, мовленнєву, розумову форми взаємин). У завданні з позначкою 5а міститься чотири судження про форми статевого стосунків закоханих в інтимному житті.

*Інструкція:* “Інтимне спілкування, створення сім’ї, виховання дітей відіграють важливу роль у житті людини. Просимо Вас допомогти у вивченні уявлень про кохання людей різної статі, різного віку, сімейного стану тощо.

Для цього пропонуємо виконати п’ять невеликих груп завдань, уважно дотримуючись інструкції.

Перечитайте всі судження про кохання в першому завданні.

Виберіть те судження, яке, на Вашу думку, найбільше відображає сутність почуття кохання, і поставте перед ним (у квадратіку) цифру “один” (1).

Перечитайте решту суджень і виберіть із них те, яке, на Вашу думку, найбільше відображає сутність кохання, і поставте перед ним цифру “два” (2).

Повторюйте цей вибір доти, доки не пронумеруєте всі судження в кожному з п’яти завдань.

Завдання не містять добрих чи поганих суджень. Таємниця Ваших індивідуальних відповідей гарантується.

Сподіваємося на Вашу відвертість і дякуємо за участь у дослідженні!”

**Завдання 1.** Справжнє кохання вирізняється передусім тим, що

- буває один раз, зазвичай в юності, й ніколи не повертається;
- під час кожної зустрічі з коханою людиною переконаюсь, що саме вона мені потрібна;
- важко буде дочекатися людини, з якою би не хотілося розлучатися все життя.

**Завдання 2.** Справжнє кохання переживається передовсім як:

- страждання від страху втратити кохану людину, від необхідності розлучатися та ревнощів;
- заспокоєння від зустрічей із коханою людиною та її вірності;
- щастя від усвідомлення того, що я кохаю.

**Завдання 3.** Сутність кохання – це:

- бажання мати дітей і виховувати їх із коханою людиною;
- готовність ділити всі радощі, допомагати один одному в усьому до кінця життя;
- прийняття коханої людини такою, якою вона є, без бажання негайно перетворити її на ідеал;
- готовність дати коханій людині волю у виборі, якщо вона не впевнена у своїх почуттях до мене;
- потреба частіше бачити кохану людину, чути її голос, проводити з нею час;
- нездоланий фізичний потяг;
- спільні з коханою людиною інтереси, заняття, захоплення, погляди на життя;
- боротьба за кохану людину, якщо рідні й друзі проти мого вибору.

**Завдання 4.** Кохання зміцнюється переважно тоді, коли:

- кохана людина досвідченіша, духовно багатша за мене;
- кохана людина добре мені відома, її поведінку легко передбачити;
- кохана людина сприяє моєму подальшому вдосконаленню;
- кохана людина радіє моєму творчому підходу до всього.

**Завдання 5.** У стосунках закоханих найголовніше – це:

- готовність обох виконувати будь-яку, навіть важку фізичну роботу;
- уміння обох тонко сприймати природу, мистецтво, бути спостережливими в житті;
- бути один для одного цікавими співрозмовниками, оповідачами;
- коли обидва партнери мають високі розумові здібності, інтуїцію та багату фантазію.

**Завдання 5а.** В інтимних стосунках закоханих найголовніше – це вміння обох закоханих:

- викликати ніжними дотиками й позами оргазм під час фізичної близькості;
- бачити красу коханої людини, вислуховувати одне одного до кінця;
- захопити цікавою розмовою, розпалити почуття коханої людини своїми оспівченнями в коханні;
- розуміти й передбачати бажання коханої людини без слів.

## Об'єктивні дані про клієнта

Шановний учаснику!

Для групування індивідуальних результатів слід відповідати на такі запитання (якщо якісь події не відбулися у Вашому житті, то допишіть помітку “хотілося б” і відповідайте так, як би Ви бажали):

1. Ваша стать (обведіть одну з відповідей): жіноча, чоловіча.
2. Ваш вік (впишіть) \_\_\_\_\_ років.
3. Чи переживали Ви у своєму житті почуття першого кохання: ні, так, у \_\_\_\_\_ років (впишіть).
4. Чи мали статеві стосунки: ні, так у \_\_\_\_\_ років (впишіть).
5. Чи створили власну сім'ю: ні, так у \_\_\_\_\_ років (впишіть), маю другу сім'ю у \_\_\_\_\_ років.
6. Ви переживали перші статеві стосунки з Вашим “першим коханням” (обведіть): так, ні.
7. Чи вдалося Вам пережити перше кохання, перші статеві стосунки і шлюб із тією самою людиною (обведіть): так, ні.
8. Ви переживали перші статеві стосунки з тим, із ким пішли до шлюбу (обведіть): так, ні.
9. Ваші перші статеві стосунки були (обведіть): до шлюбу; після шлюбу; у віці (впишіть) \_\_\_\_\_ років.
10. Зазначте Вашу національність: \_\_\_\_\_
11. Якою мовою переважно спілкуються у Вашій сім'ї (впишіть): \_\_\_\_\_
12. Які Ваші житлові умови (обведіть і впишіть):
  - а) квартира; власний будинок; гуртожиток; кімната (або квартира) по найму;
  - б) скільки житлових кімнат у Вашому житлі: \_\_\_\_\_ кімнат (не рахуючи кухні) на \_\_\_\_\_ мешканців (якщо пам'ятаєте житлову площу, то вкажіть: \_\_\_\_\_ кв. метрів).
13. Ваш професійний статус (обведіть і уточніть):
  - учень (обведіть): \_\_\_\_\_ школи, ПТНЗ;
  - студент (обведіть): \_\_\_\_\_ ліцею, училища, вищого навчального закладу;
  - працюю (ким, де?) \_\_\_\_\_
14. Середній дохід на одного члена Вашої сім'ї (обведіть): 50–100 грн.; 100–300 грн.; 300–500 грн.; 500–1000 грн.; 1000–2000 грн.; 2000–3000 грн.; 3000–4000 грн.; 4000–5000 грн.; 5000–10 000 грн.; понад 10 000 грн.
15. Напишіть тип і назву населеного пункту, в якому Ви прожили: найбільше скільких років \_\_\_\_\_; більшу частину \_\_\_\_\_ свого життя \_\_\_\_\_.

Перелік даних про клієнта (скорочений або доповнений) залежить від конкретних завдань обстеження чи дослідження.

*Процедура опитування* може бути індивідуальною (бесіда-інтерв'ю) або груповою (анкетування) і складатися з етапів: 1) підготовчого (ставлять завдання, з'ясовують контингент клієнтів, місце, час і умови проведення опитування); 2) етапу опитування (ознайомлюється з метою, інструкцією, бланком опитувальника і прикладами відповідей; заповнюють опитувальник; збирають бланки опитувальника після виконання методики). Анонімність опитування визначається замовником або цілями дослідження, але таємниця відповідей гарантується, результати передаються третім особам тільки за згодою клієнта.

*Опрацювання і якісний аналіз результатів.* За даними бланків треба побудувати таблицю, у якій проти кожного закодованого прізвища зазначити рангові місця кожного індикатора мотивації (суми рангів у чотирьох парах змістових мотивів також ранжують від одного до чотирьох).

#### Розподіл рангових місць мотивів кохання студентів

П.І.П.	1. Мотиви-орієнтації			2. Мотиви-переживання			3. Мотиви-змісти			
	1.1 на минуле	1.2 на сучасне	1.3 на майбутнє	2.1 негативні	2.2 амбівалентні	2.3 позитивні	3.1 на працю	3.2 на спілкування	3.3 на гру	3.4 на себе
1. О.Ш-ва	1	2	3	3	2	1	2	1	4	3
2....										
N....										

П.І.П.	4. Мотиви-рівні				5. Мотиви-форми				5а. Мотиви-форми (інтимного життя)			
	4.1 на навчання	4.2 на відтворення	4.3 на пізнання	4.4 на творчість	5.1 на моторику	5.2 на перцепції	5.3 на мовлення	5.4 на мислення	5а.1 на моторику	5а.2 на перцепції	5а.3 на мовлення	5а.4 на мислення
1. О.Ш-ва	4	3	1	2	4	3	1	2	4	1	3	2
2....												
N....												

За даними таблиці будують мотиваційний профіль (див. рисунок).

Трирангова ієрархія перераховується на чотирирангову:  $4/3=1.3$ ; звідси 1->1, 2->3, 3->4.

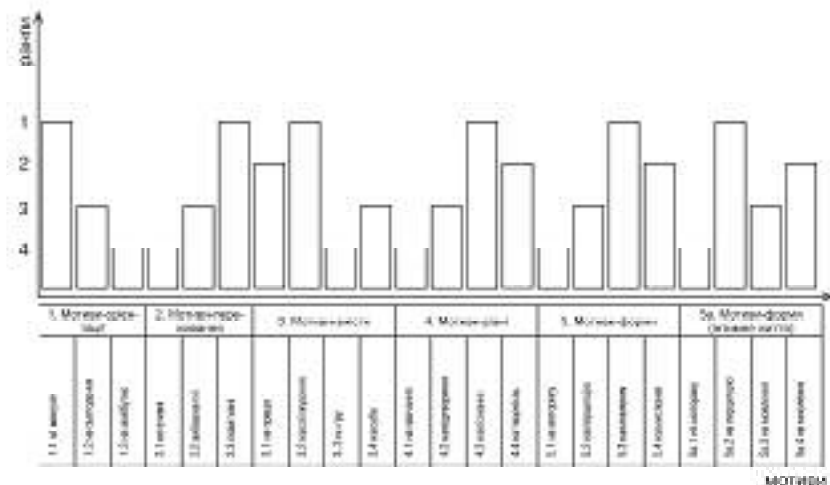


Рис. Ранговий профіль мотивації кохання студентки О.Ш-вої

За отриманими даними аналізують ієрархію мотивів по кожному інваріанту структури особистості.

Під час індивідуальної консультації респондент усвідомлює власну структуру полімотивації кохання і, якщо вона його не зовсім задовольняє, психолог може запропонувати програму самовдосконалення чи психологічної корекції.

Консультавання пари закоханих (наречених, одружених) корисно доповнити пропозицією заповнити опитувальник за партнера й порівняти уявлення кожного з реальним профілем мотивів представника/представниці протилежної статі.

Для аналізу групових результатів можна побудувати статистичну норму за вибіркою, з якою варто порівнювати індивідуальні результати за типовістю/нетиповістю для даної вибірки.

У варіанті повторних (лонгітюдних) обстежень тих самих респондентів цікаво звернути увагу на динаміку мотивації кохання й порівняти її з віковими, гендерними [9; 17], національно-етнічними [18], територіально-культурними нормами, якщо вони відомі.

**Труднощі та обмеження у використанні методики.** Як і будь-яке пряме опитування, методика розрахована на досить високий рівень щирості клієнтів під час обстеження. Тому в разі викривлення

результатів слід забезпечити її шкалою ширості або підвищувати надійність додатковими методиками.

Використання методики має вікові обмеження. Наприклад, старшим підліткам і юнакам не потрібно давати блок суджень 5а (про мотиви-форми інтимних стосунків) або давати їх у гіпотетичному аспекті.

Метод ранжування є досить грубою математичною процедурою, який в подальшому можна вдосконалювати прийомами попарних порівнянь, шкалування мотивів тощо.

**Приклад опису мотивації кохання за результатами опитування студентки.** Наведені вище результати (див. таблицю й рисунок) свідчать, що в студентки О.Ш-вої на першому місці серед просторово-часових орієнтацій – орієнтація на минуле, тобто вона, очевидно, однолюб. Серед потребо-вольових переживань на першому місці позитивні переживання, вона – “та, хто відчуває захопленість від кохання”. Змістова спрямованість дівчини становить таку ієрархію: 1) на спілкування: альтруїстично кохає сама; 2) на працю: виражена сімейна мотивація; 3) на себе: розумне бажання бути коханою; 4) спрямованість на гру посідає останнє, четверте, місце, що свідчить про несхильність студентки до кокетства, флірту. Перше місце серед мотивів-рівнів посідає пізнання, тобто допитливість у коханні, яка, згідно з мотивами-формами, реалізується насамперед в оспівуванні кохання й платонічних мріях про нього.

Стосовно бажаних форм реалізації кохання (в інтимній сфері), то тут на перше місце виходить спрямованість на сприйняття краси коханої людини у всіх її проявах. Платонічне кохання залишається на другому місці, а мовленнєве оспівування кохання з першого переходить на третє місце, перед, знов останнім, четвертим, тілесно-плотським.

Можливо, така структура мотивації кохання виявиться типовою для української дівчини студентського віку, що приїхала до обласного центру із сільської місцевості.

*Висновок.* Спираючись на багатовимірну концепцію особистості, вдалося розробити критеріально-орієнтовану методику психодіагностики – опитувальник мотивації кохання, який поповнює арсенал засобів дослідження цього вищого людського почуття.

Найближчими завданнями дослідження є стандартизація методики, доведення до рівня тестового опитувальника, розроблення комп'ютерної версії. У перспективі можливе подальше дослідження динаміки полімотивації почуття кохання протягом життя, його індивідуальних, вікових, гендерних, етнічно-культурних особливостей.

## Л і т е р а т у р а

1. *Донченко Е.А., Титаренко Т.М.* Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 176 с.
2. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении. – К.: Просвита, 1996. – 404 с.
3. *Маноха І.П.* Психологія потаємного Я. – К.: Поліграфкнига, 2001.– 448с.
4. *Максименко С.Д.* Личность начинается с любви // С.Д. Максименко. Генезис существования личности. – К.: ООО “КММ”, 2006. – С. 69–86.
5. *Блонский П.П.* Очерки детской сексуальности // П.П. Блонский. Избр. пед. и психол. соч. – М.: Педагогика, 1979. – Т. I. – С. 202–276.
6. *Ковалев С.В.* Психология семейных отношений. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
7. *Кришталь В.В., Агишева Н.К.* Психодиагностика и психотерапевтическая коррекция сексуальной дисгармонии супружеской пары: Учеб. пособие. – М., 1985. – 138 с.
8. *Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. – М.: МГУ, 1981.– 84 с.
9. *Киричек В.В., Моргун В.Ф.* Мотивация любви в ранней юности, молодости и зрелости // Соц.-психол. и мед. аспекты брака и семьи / Под ред. И.М.Аптера и др. – Х., 1987. – С. 115–117.
10. *Моргун В.Ф.* Сравнительный анализ мотивации любви студентов и их иллюзий относительно противоположного пола // Формирование нравственной и эстетической культуры учащейся молодежи в условиях становления социализма / Под ред. И.А.Зязюна. – Полтава, 1990. – С. 143–145.
11. *Моргун В.Ф.* Концепція багатомірного розвитку особистості та її застосування // Філософ. і соц. думка. – 1992. – № 2. – С. 27–40.
12. *Рибалка В.В.* В. Моргун: моністична концепція багатомірного розвитку особистості // Психолог.– 2003.– № 20.– Вкладка: персоналії.– 32 с.
13. *Моргун В.Ф.* Методика дослідження мотивації кохання: Факсимільне видання. – Полтава, 2002. – 16 с.
14. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Критериально-ориентированные тесты // Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наук. думка, 1989. – С. 145–146.
15. *Моргун В.Ф.* “Багатомірний опитувальник мотивації кохання” як критеріально-орієнтована методика психодіагностики // Сучасна сім’я, освіта, медицина, психологія, психотерапія: можливості співпраці. Мат-ли наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 22–24 вересня 2006 р.) / За ред. К.В. Сєдих. – Полтава, 2006. – С. 37–43.
16. *Моргун В.Ф.* К проблеме психологических критериев любви // Семья и личность / Под ред. А.А.Бодалева. – М., 1981. – С. 165–166.
17. *Моргун В.Ф., Юдашина Н.Ю.* После медового месяца // А счастье так возможно... / Сост. Е. Р. Мушкина. – М.: Известия, 1990. – С. 176–181.
18. *Моргун В.Ф.* Крос-культурне дослідження мотивації кохання американських, радянських та українських учителів // Ментальність, духовність, саморозвиток особистості / За ред. О.В.Киричука та ін. – Київ-Луцьк, 1994. – Ч. II. – С. 250–254.
19. *Головкін М.* (Протоіерей). Телегонія – наука про невинність // Православна церква, педагогіка, наука про проблему генетичних інверсій / За ред. О.П. Павленко. – К.: ВППТ, 2006. – С. 22–24.

© Моргун В.Ф.

## **АДИКЦІЯ ЯК ПЕРЕШКОДА НА ШЛЯХУ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ**

Визначено ступінь впливу адиктивного агента на особистісне становлення молоді. Проаналізовано рівень сформованості уявлень молодих людей про своє подальше життя. Наведено порівняльний аналіз сприйняття власного майбутнього молоддю, схильною і не схильною до Інтернет-залежності.

*Ключові слова:* адикція, залежність, життєве планування, моделювання майбутнього, інтернет-залежність, особистісне зростання.

Определена степень воздействия аддиктивного агента на личностное становление молодежи. Проанализирован уровень сформированности представлений молодых людей о своей дальнейшей жизни. Проведен сравнительный анализ восприятия будущего молодежью, склонной и не склонной к интернет-зависимости.

*Ключевые слова:* аддикция, зависимость, жизненное планирование, моделирование будущего, интернет-зависимость, личностный рост.

The degree of the addictive agent influence on personal development of youth is determined. The level of the formation of young people's representations about their further life is analyzed. The comparative analysis of own future perception by youth addicted to The Internet as well as free from it is conducted..

*Key words:* addiction, life planning, modeling of the future, Internet – addiction, personal development.

*Проблема.* Молодість є надзвичайно важливим етапом у житті особистості. Це період прийняття відповідальних рішень, від адекватності яких залежить успішність та ефективність подальшого існування молодих людей. Перед молоддю постають питання самостійного вибору професії й супутника життя, створення сім'ї та пошук власного місця в соціумі.

На думку багатьох дослідників, саме самостійність дорівнює свободі і є показником дорослішання молоді людини[1; 2; 3; 4]. Самостійна особистість спроможна визначити свої життєві позиції та активно моделювати власне майбутнє, нести відповідальність за свої вибори, дії та життя в цілому, оцінювати себе у стосунках з близькими людьми й суспільством, а отже, здатна до особистісного зростання.

Зрозуміло, що особистість, позбавлена самостійності, не має можливості адекватно сприймати своє життя в теперішньому та, відповідно до цього, неспроможна прогнозувати своє майбутнє і прямувати шляхом активного особистісного становлення. Реалізація запланованого стає можливою завдяки активній позиції суб'єкта щодо

побудови дорослого життя, самостійного вибору життєвої стратегії з урахуванням навколишньої дійсності та своїх можливостей, прийняття на себе відповідальності за власні дії та вчинки [5].

Втім, молоді люди, з одного боку, прагнуть самостійності, а з другого – уникають її, оскільки самостійність вимагає від особистості дорослішання. Перспектива самостійного, незалежного, дорослого життя не стільки спокушає, скільки лякає молоду людину. Нові фізичні можливості й нові форми соціального тиснення, що вимагають від особистості самостійності, зіштовхуються з безліччю перешкод, які ускладнюють її рух на шляху до істинної незалежності та особистісного зростання[1].

Це можна пояснити тим, що молода людина є зрілою лише фізично, а психічно не готова до вимог соціуму, що призводить до підвищення рівня стурбованості та бажання сховатися, відгородитися від проблем, які треба вирішувати.

Якщо особистість намагається втекти від реальності й тих вимог, які ця реальність ставить перед нею, то це є ознакою порушень адаптаційних можливостей суб'єкта щодо умов існування та уможливорює імовірність і розвиток адиктивних проявів. Головною особливістю особистості, схильної до адиктивної поведінки, за В.Д. Менделевичем, є неузгодженість психологічної стійкості. Якщо непередбачувані обставини порушують звичний для людини ритм життя, це викликає занепокоєння, бажання повернутися до комфортних умов існування[6].

Стосовно залежної особистості, то вона не бажає жити звичним життям та прогнозувати його хід. Традиційне життя адиктани оцінюють як рутинне, позбавлене динаміки, яскравості [7; 8]. Функціонуючи в умовах постійної кризи, адикти необ'єктивно оцінюють власні дії і вчинки, позбавлені критичного сприйняття реальності, що не може не позначитись на процесі особистісного зростання та моделюванні свого подальшого життя.

Зазначимо, що кількість залежних як серед хімічних так і нехімічних видів залежностей постійно збільшується. Одним із видів нехімічних залежностей, яка виникла нещодавно й кількість адиктів від якої збільшується по всьому світу, є залежність від мережі інтернет. За останні роки кількість користувачів зі сформованою адиктивною поведінкою від Інтернет-послуг невідомо зростає [9; 10]. Більшість інтернет-залежних осіб становить молодь [11].

З огляду на те, що молодість є періодом моделювання особистістю свого подальшого життя, етапом прийняття відповідальних рішень, від адекватності яких залежить успішність та ефективність існування, подальше становлення й саморозвиток молодої людини, її намагання уникнути відповідальності втечею від

реальності у світ ілюзій викликають серйозні занепокоєння і свідчать про надзвичайну актуальність порушеної нами проблеми.

*Мета статті:* проаналізувати адиктивний вплив на особистісне зростання молодих людей.

Основним *завданням* дослідження є встановлення відмінностей у моделюванні майбутнього адиктивною і неадиктивною молоддю.

Для визначення впливу адиктивного агенту на процес особистісного становлення молодих людей ми провели дослідження, в якому брали участь студенти Луганського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка, Київського національного торгово-економічного університету, Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету “Київський політехнічний інститут”, Національної академії державної податкової служби України.

У дослідженні були задіяні студенти 1–5 курсів, що дало змогу проаналізувати ставлення молодих людей до свого майбутнього протягом навчання у ВНЗ, розглянути зміст і структуру життєвих планів старшокурсників і студентів молодших курсів та рівень їх захопленості мережею Інтернет.

Усього брали участь у дослідженні 397 осіб віком від 17 до 28 років. З них 56% чоловіків, 44% жінок.

Психологічний інструментарій підбирали відповідно до досліджуваної проблематики. Враховуючи те, що види хімічної залежності розглядалися у працях багатьох спеціалістів, ми вирішили проаналізувати нехімічну адикцію від Інтернет-спілкування, яка виникла нещодавно, однак узалежненими від якої вже стали мільйони людей в усьому світі.

Для дослідження використовували такі методики: авторський опитувальник для визначення рівня захопленості користувачів мережею Інтернет (PI3) і нарративний метод “Моє майбутнє через п’ять років”, що передбачає розгляд особливостей моделювання подальшого життя молоддю, схильною до розвитку інтернет-адикції і несхильною.

Розроблений нами опитувальник складається із трьох шкал, які дають змогу визначити три статуси молодого людини, залученої в інтернет-простір:

1) статус вільного користувача, що не має рис інтернет-залежної поведінки, здатний контролювати час свого перебування в мережі та припинити on-line спілкування в будь-який момент;

2) статус передзалежного, в якого спостерігаються деякі проблеми, пов’язані з надмірним захопленням інтернет-мережею, а саме: нехтування певними соціальними обов’язками, через неможливість вчасно та самостійно припинити мережеву комунікацію; помітне збільшення інтересу до on-line спілкування; виникнення

непорозумінь з рідними та близькими внаслідок частого користування передзалежною особистістю інтернет-послугами;

3) статус власне залежного, для якого характерна втрата контролю над кількістю годин, проведених в мережі, розмивання меж між реальними подіями й тим, що відбувається віртуально, невиконання необхідних соціальних ролей, усамітнення, неконтрольоване проведення в Інтернет великої кількості часу, що стає причиною погіршення фізичного й психічного самопочуття.

За показниками рівня користування молоді інтернетом було виявлено, що: 11% – ніколи не користувалися; 69% – становили групу користувачів без ознак залежності і 20% – схильні до інтернет-адикції.

Вивчення власне залежних потребує проведення окремого дослідження.

Проведений нами статистичний аналіз з використанням коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона дає підстави стверджувати, що існують значущі відмінності між віком випробуваних і схильністю до інтернет-залежності ( $r=0,83$ ;  $p\leq 0,01$ ), тобто студенти молодших курсів більш схильні до розвитку залежності від мережевого спілкування, ніж старшокурсники.

Аналіз відповідей випробуваних на запитання анкети виявив, що молоді люди, віднесені нами до групи користувачів, схильних до залежності, ймовірно, мають порушення в міжособистісних стосунках, оскільки спілкування в інтернеті забирає в них багато часу і, як вони самі зазначають, є більш значущим і цікавішим, ніж контакти з рідними та друзями.

Хлопці й дівчата вказують на погіршення емоційного стану, появу дратівливості у відповідь на відсутність можливості користуватися мережею. Навіть тимчасове припинення процесу інтернет-спілкування, пов'язане з необхідністю виконання важливих справ, стає причиною роздратованості і навіть обурення користувачів через необхідність завершення сеансу віртуальної взаємодії.

Молоді люди помічають, що надмірне захоплення подіями віртуального життя не залишає їм часу на щось інше – підготовку до іспитів, відвідування лекцій, виконання робочих справ, внаслідок чого виникають проблеми у навчальній та професійній діяльності, виникає бажання втекти від реальності і таким чином уникнути розв'язання проблем і складних життєвих завдань.

Оскільки способом особистісного зростання є життєве планування, подальше наше дослідження ґрунтувалося на вивченні особливостей життєвих планів користувачів інтернету з різним ступенем захопленості подіями віртуального життя [12]. Студентам пропонувалося написати твір, у якому викласти думки про своє подальше життя. За отриманими текстами творів ми виділили низку показників, які становили структуру життєвих планів молоді, а саме:

- структурованості й послідовності;
- тривалості в часі;
- усвідомленості;
- ілюзорності або реальності;
- самостійності;
- інструментальності;
- позитивного чи негативного ставлення до свого подальшого

життя.

Відповідно до переваг тих чи інших показників у текстах випробуваних ми визначили рівні, які, в свою чергу, характеризують позицію молодих людей стосовно майбутнього: дуже низький, низький, середній і високий.

До респондентів з *дуже низьким рівнем* ми віднесли тих, життєві плани яких є фактично несформованими, не відповідають дійсності, ілюзорні, неструктуровані, позбавлені реалістичності через надто позитивне або, навпаки, суто негативне ставлення до майбутнього.

*Низькому рівневі* відповідають плани, які є дуже розмитими, нечіткими, в яких не простежується поєднання ближньої й далекої перспектив, не має структури й послідовності. Здебільшого це загальне уявлення випробуваних про майбутнє в цілому.

На *середньому рівні* моделювання майбутнього перебувають досліджувані, життєві плани яких є досить чіткими, структурними, але дещо непослідовними, які особистість ще недостатньо осмислила.

*Високому рівневі* життєвого планування відповідають тексти структуровані, оформлені, зрілі, самостійні, позбавлені ілюзій, цілком реалістичні, виважені й осмислені, в яких поєднано близьку й далеку перспективи.

Загальна кількість випробуваних на цьому етапі становила 266 осіб, 67% яких від загальної кількості респондентів – це молодь віком від 17 до 26 років. З них 62% – жінки, 38% – чоловіки.

У процесі розгляду текстів творів на тему майбутнього в групі “*вільних користувачів*” виявлено такі рівні життєвого планування (рис. 1).

На дуже низькому рівні було 27,6% користувачів, на низькому – 26,6%, середньому – 31,6% випробуваних, орієнтованих на далеку перспективу в здійсненні запланованого, які характеризуються позитивним ставленням до майбутнього, однак з рисами ілюзорності й несамотійності в плануванні подальшого життя. Високий рівень моделювання майбутнього виявили 14,2% респондентів.

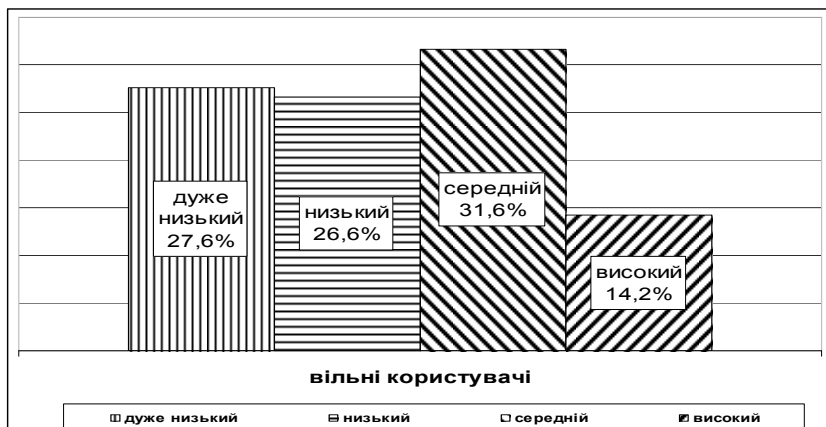


Рис. 1. Рівні життєвого планування вільних користувачів

У групі “передзалежних” користувачів виявлено такі рівні планування ними свого подальшого життя (рис.2).

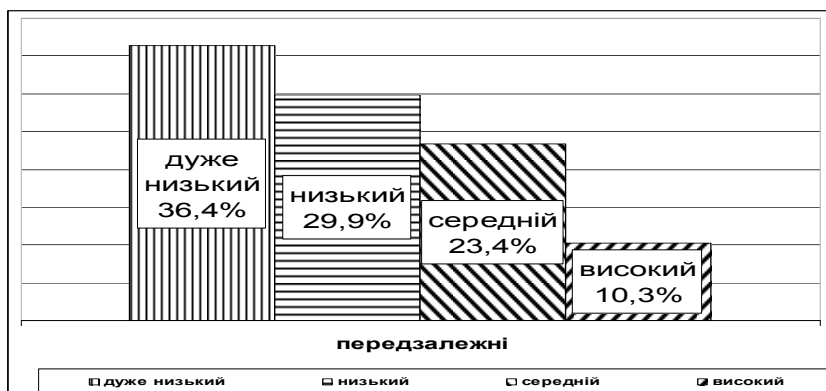


Рис. 2. Рівні життєвого планування передзалежних користувачів

Дуже низький рівень моделювання майбутнього виявили 36,4% користувачів, низький – 29,9%, середній – 23,4%. За нашими критеріями аналізу творів на високому рівні життєвого планування було виявлено лише 10,3%, передзалежних користувачів.

Результати проведеного дослідження дають підстави для таких висновків. У групі схильних до інтернет-адикції молодих людей спостерігається фактична відсутність тенденції до планування власного майбутнього внаслідок їх надмірної захопленості подіями віртуального життя. Інтернет дає молодій людині можливість

відволіктись від проблем і негараздів, створює комфортні умови існування у віртуальному світі. Проте відхід від проблем не сприяє їх конструктивному вирішенню, а навпаки, поглиблює їх.

Молодь зі сформованою залежною поведінкою має ускладнення у визначенні власних життєвих позицій, неспроможна відповідати за власні вибори й критично оцінювати свої вчинки, пасивно сприймає події реального життя, що, звісно, стає істотною перепорою на шляху до її особистісного становлення.

### *Л і т е р а т у р а*

1. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. *Регуш Л.А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
4. *Кон И.С.* Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255с.
5. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / За ред. Т.М. Титаренко. – К.: Міленіум, 2005. – 336 с.
6. *Менделевич В.Д.* Клиническая медицинская психология. – М.: МЕДпресс, 1998. – 592 с.
7. *Москаленко В.* Зависимость – семейная болезнь. – М., 2002. – С. 37–124.
8. *Гоголева А.В.* Аддиктивное поведение и его профилактика. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т “МОДЭК”, 2003. – 240 с.
9. *Войскунский А.Е.* Актуальные проблемы психологии зависимости от интернета // Психол. журн. – 2004. – Т. 25, № 1. – С. 90–100.
10. Миллион украинцев во всемирной паутине. – <http://www.mignews.com.ua/articles/37347.htm>.
11. *Мышенкова А.* Гендерные и возрастные аспекты использования Интернет. – [http://psynet.carfax.ru/texts/a\\_mish1.htm](http://psynet.carfax.ru/texts/a_mish1.htm).
12. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

© **Посохова В.В.**

*О. А. Резнікова, м. Слов'янськ*

## **ОСОБИСТІТЬ ЯК СУБ'ЄКТ АДАПТАЦІЇ**

Представлено аналіз теоретичних та емпіричних підстав звернення до особистості як суб'єкта адаптації. Аналізуються можливості особистісної регуляції як особливої форми інтеграції і координації психічної організації в процесі активної взаємодії з навколишнім середовищем.

*Ключові слова:* адаптація, особистість, особистісна регуляція.

Представлен анализ теоретических и эмпирических оснований обращения к личности как субъекту адаптации. Анализируются возможности личностной регуляции как особой формы интеграции и

координации психической организации в процессе активного взаимодействия с окружающей средой.

*Ключевые слова:* адаптация, личность, личностная регуляция.

The analysis of theoretical and empirical grounds of treating to a personality as a subject of adaptation is presented. The possibilities of personal regulation as a specific form of psychological organization's integration and coordination during the process of active interaction with the environment are analyzed.

Key words: adaptation, personality, personal regulation.

*Мета статті:* проаналізувати теоретичні та емпіричні підстави звернення до особистості як суб'єкта адаптації, з'ясувати можливості особистісної регуляції як особливої форми інтеграції і координації в процесі активної взаємодії з навколишнім середовищем.

*Проблема.* Об'єктивні зміни довкілля загострили потребу у вивченні закономірностей адаптаційної поведінки людини. Саме в процесі адаптації особистість актуалізує і реалізує різноманітні ролі й функції, що відображають її природно-біологічну і соціально-історичну природу, повною мірою розкриває свою індивідуальність, свій індивідуальний та особистісний потенціал, свої духовні і фізичні можливості. Багатоаспектність взаємодії із суспільством, природою, культурою і наочним середовищем, різноманітність форм і нескінченність індивідуальних адаптивних варіацій примушують шукати шляхи розв'язання проблем, пов'язаних з адаптацією людини.

Унікальною формою життєдіяльності людини, що займає особливе місце серед феноменів її існування, є адаптація. Саме адаптація забезпечує як можливості самозбереження і розвитку, досягнення стійкості в динамічному світі і відповідності вимогам навколишньої реальності, так і шляхи знаходження власного місця в житті. Значним внеском у дослідження проблеми адаптації особистості є праці Б. Г. Ананьєва, Г. О. Балла, І. Д. Беха, Л. І. Божович, Г. С. Костюка, О. В. Киричука, С. Д. Максименка, О. Г. Мороза, В. Ф. Моргуна, А. А. Налчаджяна, Б. Д. Паригіна, К. К. Платонова, В. А. Семиченко, О. Г. Солодухової, Т. М. Титаренко, Т. С. Яценко та ін.

Незважаючи на велику кількість і високий теоретичний і методичний рівень проаналізованих нами досліджень, однак доводиться констатувати, що проблеми адаптації особистості далекі від свого остаточного вирішення. Причини пов'язані в першу чергу з тим, що більшість дослідницьких підходів базуються переважно на уявленні про людину як об'єкт зовнішніх, надзвичайно лабільних дій. Зниження варіативності типів адаптації маловірогідно і при зверненні до особистості як внутрішньої детермінанти адаптації, якщо бачити в індивіді лише психологічні і психофізіологічні властивості, що опосередковують адаптаційні процеси.

Подальша наукова еволюція феномена адаптації, виявлення нових граней, що підкреслюють як його унікальність, так і спільність з іншими способами існування людини в динамічному світі, пов'язані із зсувом теоретичних і дослідницьких акцентів у площину вивчення внутрішніх інтегральних чинників. Роль такого чинника відводиться особистості [1].

У сучасній вітчизняній і зарубіжній психології особистість розглядають з різних поглядів, що підкреслюють її включеність у всі контексти людського життя, складність внутрішньої організації, необмеженість вимірів і багатоаспектність проявів. Теорії особистості достатньо повно і глибоко висвітлено в психологічній літературі. Це дало змогу сконцентруватися на тих загальнотеоретичних положеннях і методологічних принципах, що склалися у вітчизняній психології і які пояснюють введення поняття “особистість” у контекст феномена адаптації і визнання особистості суб’єктом адаптаційних процесів.

Серед зазначених напрацювань особливе значення мають теоретичні погляди С. Л. Рубінштейна на властивості і стани особистості як єдиної сукупності внутрішніх умов, через які заломлюються усі зовнішні дії. Особистість постає як носій психічних особливостей, що дає їй можливість проявляти себе в багатьох людських феноменах, у т. ч. і в адаптації. Не менш важливим видається погляд на особистість як на провідний регулятор життєвої активності. Цілком очевидно, все, що відбувається з людиною, всі істотні її характеристики в сутнісних своїх моментах співвідносяться з внутрішніми умовами, створеними особистістю, і можуть бути зрозумілими тільки в контексті її особистісних особливостей.

За допомогою понять, вироблених суспільством і закріплених у мові, особистість інтегрує систему своїх знань та уявлень, суб’єктивний зміст свого внутрішнього життя в об’єктивний зміст навколишньої дійсності, і, навпаки, навколишня реальність вписується особистістю в контекст власного внутрішнього світу. Для повного саморозкриття особистість потребує привласнення минулого суспільно-історичного досвіду. При цьому власні можливості обов’язково зіставляються з реальними подіями навколишнього світу, формується певне ставлення до них. Усвідомлення сенсу того, що відбувається, дає змогу вибирати життєві цілі, планувати і контролювати їх досягнення, прогнозувати соціальні та особистісні наслідки поведінки.

В. А. Петровський образно порівнює особистість з однією з властивостей голограми – здатністю в кожній окремій ділянці відображати інформацію про ціле. В особистості як у фрагменті життя, що розвивається, відбито істотні риси всього життя, усіх його аспектів. Разом з тим ключове положення особистості в описі властивостей людини дає підстави розглядати її як пояснювальний принцип

багатьох феноменів людської життєдіяльності. Це, звичайно, стосується й адаптації [див. 1].

Ще одну передумову звернення до особистості як суб'єкта адаптації слід шукати в різноманітності й складності форм її поведінки. Пояснити їх тільки природженими механізмами виживання навряд чи можливо. На думку Е. Фромма, життя людини більш логічно уявляти як процес, у ході якого утворюється особистість. Унікальна тенденція цього процесу полягає в зменшенні значущості інстинктивного регулювання і підвищенні цінності самосвідомості. Інстинктивна регуляція примушує людину діяти в напрямі, пов'язаному тільки з виживанням. А втім, наділена свідомістю і самосвідомістю людина не може жити тільки як спадкоємець роду, як певний зразок свого виду.

У міру становлення особистості посилюються екзистенційні суперечності, що призводять до порушення внутрішньої рівноваги і рівноваги із зовнішнім оточенням. Потреба його відновлення змушує шукати новий рівноважний стан. Особистості належить провідна роль у регуляції адаптації, розширенні спектра її детермінант і феноменів як на індивідуальному рівні, так і на рівні популяції. Особистість скеровує постійні пошуки можливостей для створення нового гомеостазу та ухвалення рішень щодо його збереження чи змін.

Правомірність орієнтації на особистість як суб'єкт адаптації підтверджує ідея про властиву людині активність, спрямовану на руйнування рівноважних відносин з навколишнім середовищем. Н. А. Бернштейн, один з перших вітчизняних фізіологів, що виступив з критикою інтерпретації життєвих процесів тільки з позиції рівноваги організму з навколишнім середовищем, висунув нову для свого часу концепцію, яка фокусує на потребі руху до родової програми розвитку і самозабезпечення. Ідея внутрішньої активності людини є органічною у вивченні адаптаційних процесів.

Емпіричні факти також дають підстави вважати адаптацію виявом особистісної активності. Йдеться про явище опору адаптаційним діям. Феномен адаптаційного опору в поєднанні з особистісним розвитком відображає, як показало дослідження Т. І. Ронгинської, активне залучення особистості до регуляції нових взаємин із середовищем. Особистості властива протидія змінам досягнутого психічного стану. Залежно від когнітивних, емоційних особливостей особистості, її здатність до опору змінам середовища приводить до формування індивідуальних стратегій адаптації: від пасивної, що зберігає колишні стереотипи життя, до активної, творчоперетворювальної.

Суб'єктний підхід, що акцентує увагу на внутрішній активності особистості, визначив напрям досліджень О. Г. Солодухової у сфері професійної адаптації молодого вчителя. Визнання провідної ролі

особистості у взаємодії із середовищем дало авторові змогу встановити взаємозв'язки психологічної особистісної структури молодого вчителя як із характеристиками чинників впливу, так і з формами реагування, що виникають під їх впливом. Відправним пунктом для вивчення змісту процесу професійної адаптації став аналіз структурних і рівневих змін у системі особистісних характеристик. Вивчення структури особистості, особливостей її саморегуляції в процесі адаптації є актуальними аспектами при розгляді різних програм поведінки, оскільки особистість відображає систему взаємин людини з оточенням і є регулятором між соціальними формами поведінки і її біологічними можливостями.

Орієнтація на особистість як на суб'єкт адаптації допускає ще один смисловий аспект. Адаптація виражається в пошуках особистістю притаманних саме їй способів саморозкриття. Вона прагне знайти власну стратегію взаємодії з новою навколишньою реальністю, змінити діапазон і вектор прояву своїх адаптаційних можливостей відповідно до власного світовідчуження, власного бачення того, що відбувається, і себе в ньому. За Фроммом, середовище лише "схиляє" до чого-небудь, напрям і кут нахилу вибирає сама особистість.

Систематизація поглядів на особистість як суб'єкт адаптації потребує аналізу можливостей особистісної регуляції як особливої форми інтеграції і координації психічної організації в процесі активної взаємодії з навколишнім середовищем, що змінюється. Феномен особистісної регуляції порівняно недавно став предметом самостійного інтенсивного психологічного аналізу. Рубінштейн зазначав, що регуляторна функція властива всім психічним явищам. Вона існує в нерозривній єдності з функцією відображення, але не зводиться до неї. Б. Г. Ананьєв підкреслював, що особистість – це суспільно та історично обумовлене, інтегральне утворення, властиве тільки людині, як свідомий потенційний регулятор її психічної діяльності. На думку Л. І. Божович, людина, стає особистістю, коли володіє таким рівнем психічного розвитку, який дає їй змогу управляти своєю поведінкою та діяльністю і, певною мірою, психічним розвитком.

Здатність особистості регулювати власну активність у взаємодії з навколишньою реальністю виникає лише на певній стадії онтогенезу. Формування особистісної регуляції нерозривно пов'язане з розвитком свідомості і самосвідомості, отже, має свої особливі ознаки в кожному віковому періоді. Система особистісної регуляції, що склалася, дає людині можливість не тільки управляти своєю поведінкою відповідно до нормативних вимог суспільства, досягати вищої успішності в професійній діяльності, а й розвиватися та удосконалюватися.

Своєрідність особистісної регуляторної функції, її вияви у взаємозв'язках людини з навколишньою реальністю визначаються суттю особистості як особливого соціально-психологічного утворення, її глибинною екзистенційною основою. Ключові моменти особистісної регуляції – це усвідомлене сприйняття та отримання власних потенційних можливостей, а також довільний вибір свого шляху саморозкриття, ухвалення відповідальності за зроблений вибір. Завдяки усвідомленню себе природні форми психічної і фізіологічної активності, ритми життєдіяльності, вироблені в процесі філо- та онтогенезу, збагачуються довільними, організованими і направленими на рішення життєво важливих завдань спілкування і діяльності формами [2].

Цілком зрозуміло, що усвідомлені спонуки відіграють важливу роль в адаптивній поведінці особистості. Проте ними не вичерпується весь зміст особистості, не пояснюються всі використовувані адаптаційні програми. Особистісна регуляція багаторівнева. Її структуру складають не тільки усвідомлювані психічні прояви, а й неусвідомлювані, що утворюють разом з ними єдине ціле. Між усвідомлюваним і неусвідомлюваним існують складні взаємозв'язки. Їх взаємні переходи якісно перетворюють і збагачують внутрішній світ людини, забезпечують довершену регуляцію поведінки і рішення життєво важливих завдань.

Адаптивний сенс несвідомого стане яснішим, якщо услід за К. Юнгом визнати, що воно є живою психічною реальністю, яка володіє відносною незалежністю, котру не можна розглядати тільки як “матеріал” або пасивний об'єкт для використання з певною метою. Біологічна функція несвідомого не зводиться до механічної, комплементарної щодо свідомості. Діяльність несвідомого, переконаний Юнг, компенсаторною з погляду вибору розумних засобів не тільки для відновлення психічної рівноваги, а й у просуванні до цілісності.

Особистісна регуляція набуває особливої важливості при вирішенні проблем адаптації. Довершена особистісна регуляція дає змогу протистояти складним життєвим ситуаціям, своєчасно включати захисні і компенсаторні механізми для збереження власної цілісності і самоцінності, працездатності і комунікабельності, служачи одним з доказів розширення адаптаційних резервів. Особистість регулює вивільнення адаптаційного потенціалу. Тим самим вона перетворюється на основну внутрішню детермінанту адаптаційної поведінки. Особистісна регуляція здатна забезпечити як продуктивну взаємодію із середовищем, досягнення загальнолюдських цінностей і духовного самоздійснення, так і неконструктивну взаємодію, направлену, наприклад, на саморуйнування. Формування

індивідуальної стратегії адаптації визначається в першу чергу механізмами особистісної регуляції [3].

*Висновки.* Отже, визначальним моментом розвитку адаптаційних процесів слід вважати взаємодію індивіда з умовами зовнішнього світу, що змінюються, і із самим собою. У цьому випадку людина постає як суб'єкт адаптації, як цілісна особистість. Визнання особистості суб'єктом адаптаційних змін визначається її активністю. Активність у взаємодії із соціальним, культурним, предметним і природним оточенням сприяє розвитку і вдосконаленню власних регуляторних функцій особистості. В особистісній регуляції міститься джерело адаптаційних феноменів. Разом з тим вона створює і зберігає внутрішні умови для подолання повної залежності від впливу середовища. Соціальні і природні імперативи тільки задають орієнтири адаптації, але не зумовлюють кінцевого адаптаційного результату і способів його досягнення. Вибір мети і стратегії адаптації залишається за особистістю, яка є, таким чином, не тільки виток, а й завершенням адаптаційної картини.

Орієнтація на особистість, що інтегрує соціально-психологічний, діяльнісно-психологічний, психофізичний і психофізіологічний способи взаємодії з навколишнім середовищем, а також усі рівні внутрішньої психічної організації, дає підстави розглядати адаптацію в різних умовах існування, перш за все як адаптацію особистості.

Численність і глибина існуючих досліджень не виключають потребу в подальшому вивченні проблем адаптації, важливих для розуміння особливостей психології особистості. До найбільш актуальних, але досі недостатньо розроблених, належить проблема свідомості особистості, що адаптується в сучасних умовах життєдіяльності.

#### *Література*

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. *Вассерман Л. И., Березин М. А., Косенков Н. И.* О системном подходе к оценке психической адаптации // *Обзорные психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева.* – 1994. – № 3. – С. 16–25.
3. *Осницкий А. К.* Проблемы исследования субъектной активности // *Вопросы психологии.* – 1986. – № 1. – С. 5–16.

© **Резнікова О. А.**

## **ДІАГНОСТИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА КОНТРОЛЮ ЕФЕКТИВНОСТІ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Висловлюється думка, що діагностика інтелектуального розвитку старших школярів потребує перманентної модернізації та оптимізації, аби відповідати динамічним вимогам сучасної шкільної освіти. Визначено рівневі та структурні показники розумового розвитку учнів старших класів, встановлено взаємозв'язок між рівнем інтелектуального розвитку старшокласника і рівнем його академічної успішності. Як оптимальна методика діагностування рівня розумового розвитку старшого школяра в умовах шкільного навчання пропонуються КОНТРР або тестова методика “Прогресивні матриці” Дж. Равена.

*Ключові слова:* діагностика, метод, рівень, шкала, аналіз, показник, розумовий розвиток, інтелектуальний розвиток, навчальна успішність, шкільна ситуація, учень, тест, підлітковий вік, кореляція.

Высказывается мнение, что диагностика интеллектуального развития старших школьников нуждается в постоянной модернизации и оптимизации с целью соответствия динамическим требованиям современного школьного образования. Определены уровневые и структурные показатели умственного развития учащихся старших классов, установлена взаимосвязь между уровнем интеллектуального развития старшеклассника и уровнем его академической успеваемости. В качестве оптимальной методики для диагностирования уровня умственного развития старшего школьника в условиях школьного обучения предлагается использовать КОНТРР или тестовую методику “Прогрессивные матрицы” Дж. Равена.

*Ключевые слова:* диагностика, метод, уровень, шкала, анализ, показатель, умственное развитие, интеллектуальное развитие, успеваемость, школьная ситуация, ученик, тест, подростковый возраст, корреляция.

The diagnostics of the level of a senior pupil intellectual development is considered to need the permanent modernization and optimization as its purpose is to comply with dynamic requirements of the modern school education. The level and structural indexes of senior pupil intellectual development have been defined, the interconnection between a senior pupil intellectual development and the level of his/her academic results has been determined. The KONTRR or J. Raven's testing method is regarded as the most optimal method applied for the diagnostics of the level of a senior student intellectual development.

*Key words:* diagnostics, method, level, scale, analyze, index, intellectual development, academic results, school situation, pupil, test, juvenile age, correlation.

*Проблема.* У зв'язку з інтеграцією української освіти в європейський освітній простір дедалі активніше впроваджуються сучасні педагогічні технології, що потребує модернізації контролюючої складової процесу навчання. Через це постає потреба в оптимізації процедури діагностування рівня інтелектуального розвитку школярів, що є невід'ємною складовою контролю ефективності шкільного навчання. Великі можливості для дослідження напрямів цієї оптимізації дає діагностування учнів старшого шкільного віку за допомогою основних тестових методик.

*Мета статті:* визначення рівневих і структурних показників розумового розвитку учнів старшого шкільного віку, з'ясування впливу фактора статі учня старшого шкільного віку на його інтелектуальний розвиток, встановлення взаємозв'язку між рівнем інтелектуального розвитку старшокласників і їх шкільною успішністю, визначення оптимальної методики контролю рівня розумового розвитку учнів старшого шкільного віку.

Шкільне навчання – це процес спільної діяльності того, хто навчає, і того, кого навчають, головною рисою якого є орієнтація на оволодіння знаннями для адекватного застосування їх у майбутньому. Важливо, щоб учень не тільки засвоїв знання, а й розвинув певні психологічні властивості, досяг рівня розумового розвитку, який би дав змогу надалі самостійно збагачувати знання, уміння і навички [1]. Система контролю ефективності традиційного шкільного навчання передбачає оцінювання як спосіб визначення основних показників здібностей учнів. Однак оцінка як засіб не завжди є достовірним і надійним показником розумового розвитку школярів. На успішність зі шкільних предметів можуть впливати різні фактори (мотиваційні, сімейні тощо), наявність яких ускладнює сам процес контролю і керування розумовим розвитком учнів в умовах шкільного навчання.

Проблема дослідження інтелекту є нині однією з дискусійних як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Нею займалися, зокрема, вітчизняні психологи Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, В. Н. Дружинін, Н. Ф. Тализіна, П. Я. Гальперін, а також іноземні фахівці, такі як Ж. Піаже, Р. Амтхауер, Дж. Равен, А. Біне, К. Спірмен, Р. Кетелл та ін. [див. 2]. Підвищений інтерес до цієї проблеми не можна назвати випадковим. Успішне вирішення проблеми про сутність інтелекту і способи його адекватного вимірювання сприяло б подальшому прогресові в розвитку цілого ряду наук про людину, мало б неоціненну практичну значимість [3].

Тести інтелекту останнім часом почали широко впроваджуватися в шкільній, клінічній практиці, під час професійного добору. Однак застосування в системі освіти розроблених провідними науковцями широковідомих психологічних методик вимірювання рівня інтелектуального розвитку школярів стискається з низкою

труднощів: багато тестових методик вимірювання розумового розвитку свого часу розроблялися для застосування на вибірці дорослої частини населення і тому є складними і громіздкими у використанні; шкільні вчителі не володіють у повному обсязі достатніми знаннями та психологічною підготовкою для використання цих тестових методик в умовах шкільного навчання; процедура обробки даних, отриманих за допомогою цих методик, є складною і потребує значних затрат часу. Як наслідок, виникають значні ускладнення щодо адаптації цих методик для подальшого використання в системі шкільної освіти.

Організуючи наше дослідження, ми виходили з припущення, що може бути запропонований досить надійний і зручний в умовах шкільного навчання метод визначення рівня розвитку тих складових інтелекту школяра, що найбільш тісно пов'язані з успішністю його навчання.

В основу експериментальної частини нашого дослідження покладено методики “Прогресивні матриці” Дж. Равена, тест “Структури інтелекту” Р. Амтхауера, методика “КОНТРР” (розробка Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України), а також тест Беннета для оцінювання рівня розвитку технічного інтелекту.

Вивчення проблем, пов'язаних з вимірюванням рівня розвитку інтелекту, слід почати з визначення самого поняття “інтелект”. Нині відомі численні дефініції цього поняття. У більшості означень інтелект постає в трьох вимірах: здатність до навчання, здатність до абстрактного мислення, здатність до адаптації [4]. Інтелект також трактується як “сукупність усіх пізнавальних функцій індивіда”, але перш за все – як мислення [5, с. 136]. Із психологічного погляду призначення інтелекту – створити порядок з хаосу на основі приведення до відповідності індивідуальних потреб та об'єктивних вимог дійсності. Усі сфери людської діяльності, де треба про щось дізнатися, створити щось нове, прийняти рішення, зрозуміти, пояснити, відкрити – усе це царина дії інтелекту. Інтелект – він “як здоров'я, його не помічаєш і про нього не думаєш, коли його досить; коли ж у його роботі починаються розлади, то нормальний хід життя порушується” [6, с. 256–257].

У вітчизняній психології інтелект тривалий час не розглядали як єдину когнітивну систему, тим більше як загальну здатність. Інтеграція вітчизняної психології у світову, що набирає темпів останнім часом, торкнулася і психології інтелекту. Вирішальна роль у цьому належить, безперечно психодіагностикам [7]. Зауважимо, що основною інновацією нині стають тести як інструмент вимірювання рівня інтелектуального розвитку. Це переважно американські тести, багато з яких мають тривалу історію. У вітчизняній психології доля тестових методик зазвичай була драматичною: від повсякчасного

використання до занепаду з подальшим відродженням. Так, Л. С. Виготський свого часу виступав проти тестових методів як єдиного засобу діагностування розумового розвитку, вважаючи, що рівень реального розвитку не вичерпує всієї його картини [8]. Про обмежені можливості процедури тестування в педагогічних закладах висловлювався і Г. Краг [9].

Вияви інтелекту дуже різноманітні, загальним є активація в будь-якому інтелектуальному акті всіх тих психічних функцій, що забезпечують пізнання навколишнього світу та адаптацію до нього. Тому під інтелектом як об'єктом вимірювання розуміють не будь-які вияви індивідуальності, а лише ті, що стосуються пізнавальних властивостей індивіда. Цілком природно, що це підтвердилося в численних тестах, призначених для вимірювання різних сторін інтелекту [10]. Отже, тести продовжують залишатися вагомим, хоча і недосконалим інструментом діагностування інтелекту. Одразу постає питання про оптимальний вибір тестових методик для виявлення певних властивостей інтелекту випробуваних, що є одним із завдань нашого дослідження.

Намагаючись віднайти спосіб вимірювання можливостей інтелекту, Равен створив особливий тест, орієнтований на діагностування здатності особи виявляти закономірності в організації серії фігур, що ускладнюються (тест “Прогресивних матриць”). Згодом успішність виконання цього тесту почали інтерпретувати як “показник здатності до навчання на основі узагальнення власного досвіду за відсутності зовнішніх вказівок” [4, с. 89].

Тест “Структури інтелекту” вперше описав його автор – німецький психолог Р. Амтхауер – 1953 року. Створюючи тест, Амтхауер виходив з трактування інтелекту як спеціалізованої підструктури в цілісній структурі особистості. Інтелект визначався як структурована цілісність психічних здібностей, що виявляються в різних формах діяльності, завдяки чому людина стає здатною діяти в навколишньому середовищі як активний суб'єкт. Цей метод, за задумом автора, придатний для оцінювання інтелекту і його структури у віці від 13 до 61 року [7].

Критеріально-орієнтований нормативний тест розумового розвитку (КОНТРР) розроблено в лабораторії психодіагностики Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Цей тест у структурному плані являє собою батарею з 10 інтелектуальних субтестів, кожен з яких випробовує чітко визначену розумову здатність; усі субтести розподілено на вербальні і невербальні розташовано в порядку зростання їх складності. КОНТРР призначено для випробовування розумових здібностей школярів 7–11 класів. Тест Беннета розроблено для вимірювання рівня розвитку технічного інтелекту учнів старшого шкільного віку.

Щоб виокреслити структурні показники інтелекту, ми нами було застосували наведені вище стандартизовані методики вимірювання рівня інтелектуального розвитку старших школярів на вибірці учнів 10-х та 11-х класів різних профілів навчання педагогічного ліцею м. Слов'янськ. Загальна кількість випробовуваних становила 35 осіб. При обробці результатів ми використали процедуру кореляційного аналізу показників розумового розвитку учнів старших класів. Відтак було отримано статистично значимі позитивні зв'язки між усіма представленими показниками рівня інтелектуального розвитку учнів старшого шкільного віку, виміряних обраними нами діагностичними тестами.

Найбільш тісний статистично значимий позитивний взаємозв'язок виявлено між показниками розумового розвитку старших школярів, виміряних тестом Р. Амтхауера і КОНТРР, між тестом “Прогресивні матриці” Дж. Равена і КОНТРР, а також між показниками розумового розвитку старших школярів, визначених за тестами “Прогресивні матриці” Дж. Равена і “Структури інтелекту” Р. Амтхауера (на рівні  $p \leq 0,01$ ).

Менш щільний взаємозв'язок виявлено між показниками рівня інтелектуального розвитку учнів 10-х та 11-х класів, виміряних за тестом Беннета і трьома іншими тестами діагностування рівня розумового розвитку: тестом “Прогресивні матриці” Дж. Равена, тестом “Структури інтелекту” Р. Амтхауера і КОНТРР (на рівні  $p = 0,05$ ). Однак усі ці зв'язки також є статистично значимими.

Із психологічної точки зору допустиме припущення, що між показниками розумового розвитку, визначених з використанням КОНТРР і тесту Беннета, не може бути статистично значимого позитивного зв'язку через те, що КОНТРР не виявляє такої властивості інтелекту, як технічне мислення, наявність якого фіксує успішне виконання тесту Беннета. Але результати дослідження наше припущення не підтвердили (натомість ми переконалися, що успішне виконання тесту Беннета тісно пов'язане з успішним виконанням тесту “Прогресивні матриці” Дж. Равена, де інтелект підлітка оцінюється завдяки перцептивним властивостям). З'ясувалося, що між показниками рівня інтелектуального розвитку 15 і 16-річних учнів не існує практично жодних відмінностей, отже, у нашій вибірці учні 10-го та 11-го класів працюють на приблизно однаковому інтелектуальному рівні.

Отже, за результатами проведеного аналізу можна зробити висновок, що всі використані нами методики вимірювання рівня розумового розвитку учнів старших класів рівноцінні між собою. Тобто, маючи високі показники за результатами використання однієї із цих методик, матимемо відповідно високі показники при використанні всіх інших. Припускаємо, що для вимірювання рівня розумового

розвитку старшокласників найбільш ефективним є тест “Структури інтелекту” Р. Амтхауера, оскільки досвід роботи психологів за цією методикою свідчить, що вона дає в цілому надійні результати, підтвержені при рейтингових іспитах та істотні з погляду загальної оцінки рівня розвитку особистості старшого школяра.

Для оцінювання рівня інтелектуального розвитку учнів старших класів ми розробили спеціальні шкали оцінювання рівневих показників – як для тесту “Структури інтелекту” Р. Амтхауера, так і для кожного із трьох інших тестів з обов’язковим врахуванням того, в 10-му чи 11-му класі навчається підліток. Відповідно до одного із завдань нашого дослідження щодо впливу фактора статі на показники рівня розумового розвитку, було внесено корективи з огляду на статеві відмінності випробуваних (табл.).

*Таблиця*

**Результати оцінювання рівня інтелектуального розвитку  
учнів старших класів**

Клас	Стать	Тест “Прогресивні матриці” Дж. Равена	Тест “Структури інтелекту” Р. Амтхауера	КОНТРП	Тест Беннета
10	Жін.	35,82	97,32	61,68	28,05
10	Чол.	37,60	99,47	59,93	42,07
11	Жін.	32,00	87,00	57,91	26,18
11	Чол.	32,95	88,96	58,57	40,43

З’ясовано, що існують значні відмінності між показниками інтелектуального розвитку хлопчиків і дівчаток, визначених за тестом Беннета, який оцінює рівень розвитку технічного мислення (див. табл.). Звідси висновок, що для вимірювання виду інтелектуальних можливостей вплив фактора статі врахований недостатньо, тому шкалу оцінювання рівня розумового розвитку слід модифікувати.

Інших істотних відмінностей між показниками інтелектуального розвитку залежно від статі в нашому дослідженні не встановлено. Таким чином, стосовно нашого попереднього припущення, що тест “Структури інтелекту” Р. Амтхауера є найбільш інформативним при вимірюванні рівня розумового розвитку старших школярів і в ньому найширше представлені всі властивості інтелекту, можна стверджувати, що норми оцінювання інтелекту за цією методикою не залежать від статевої належності.

Наступним нашим завданням було встановлення взаємозв’язку між рівнем інтелектуального розвитку старших школярів, виміряних за допомогою відповідних основних тестів, і рівнем їх шкільної успішності з предметів гуманітарного і природничого циклів. Досліджуючи цей аспект, ми вдалися до процедури кореляційного аналізу показників рівня розумового розвитку учнів 10-х та 11-х класів

і рівня їх шкільної успішності. Було з'ясовано, що між усіма показниками інтелектуального розвитку, вимірними за допомогою зазначених тестових методик, і показниками шкільної успішності з предметів як гуманітарного, так і природничого циклів, існують статистично значимі позитивні зв'язки з імовірністю близько 95%.

Так, виявлено тісний зв'язок між показниками навчальної успішності з предметів гуманітарного циклу і показниками успішного виконання таких тестів, як КОНТРР і вербальних субтестів методики "Структури інтелекту" Р. Амтхауера. Отримані результати не викликають у нас сумнівів щодо їх вірогідності, бо є цілком очікуваними. Однак у ході подальшого дослідження було встановлено непередбачувано тісні статистично достовірні позитивні зв'язки ( $p <= 0,05$ ) між показниками успішності з предметів гуманітарного циклу та успішним виконанням невербальних субтестів методики "Структури інтелекту" Р. Амтхауера (субтести 6–9), методики "Прогресивні матриці" Дж. Равена і тесту Беннета. Надійність отриманих результатів видається сумнівною з погляду вірогідності встановлених зв'язків. Ми припускаємо, що тут слід зважити на те, що в нашій виборці були задіяні інтелектуально сильні учні. Щоб підтвердити або спростувати вірогідність отриманих результатів, треба взаємозв'язок між цими показниками піддати ретельному аналізу. Для цього, проводячи експериментальне дослідження, слід розширити вибірку учнів, включивши до неї школярів з різним рівнем розумового розвитку.

Порівнявши показники шкільної успішності з природничих дисциплін і показники успішності виконання тестів "Прогресивні матриці" Дж. Равена, Беннета, математичних субтестів методики "Структури інтелекту" Р. Амтхауера, ми зауважили тісний взаємозв'язок, статистично достовірний на рівні  $p <= 0,05$ , що, на нашу думку, є цілком передбачуваним і природним. Це свідчить про те, що чим вище (нижче) показник успішного виконання тестів вимірювання рівня розумового розвитку, тим вище (нижче) рівень шкільної успішності з предметів природничого циклу, тобто ці показники пов'язані прямою пропорційністю.

Нашу увагу привернув ще один несподіваний статистично достовірний позитивний зв'язок між показниками шкільної успішності учнів 10-х та 11-х класів з предметів природничого профілю і показниками успішного виконання методики КОНТРР, що не виявляє рівня природничонаукових здібностей старших школярів, показниками успішного виконання вербальних субтестів методики "Структури інтелекту" Р. Амтхауера, для виконання яких ці здібності не є обов'язковими. Як зазначалося вище, такі результати пояснюються скоріше за все тією обставиною, що учні, які брали участь в експерименті, мають переважно високий рівень підготовки з предметів

різної спрямованості. Тому, щоб одержати більш достовірні результати, потрібно в подальших дослідженнях формувати вибірку із школярів, що мають різні рівні навчальних досягнень.

*Висновки.* У ході вирішення поставлених завдань було підтверджено існування статистично значимих позитивних зв'язків, достовірних на рівні  $p \leq 0,05$ , між показниками шкільної успішності учнів старшого шкільного віку з предметів як гуманітарного, так і природничого циклів, та показниками успішного виконання тестів діагностування рівня їх розумового розвитку. Крім того, з'ясувалося, що показники успішного виконання всіх застосованих методик вимірювання рівня інтелектуального розвитку старших школярів мають статистично значимий позитивний зв'язок з показниками успішності їх навчальної діяльності з предметів як гуманітарного, так і природничого профілів. Отже, щоб з'ясувати рівень шкільної успішності старшокласників, достатньо застосувати одну із запропонованих методик вимірювання рівня розумового розвитку учнів старшого шкільного віку. З огляду на переваги розглянутих вище оптимальних методик контролю рівня інтелектуального розвитку старших школярів найбільш доцільним засобом діагностування рівня розумового розвитку учнів старшого шкільного віку для застосування в умовах шкільного навчання є тест КОНТРР або тест "Прогресивні матриці" Дж. Равена. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в ознайомленні з іншими видами діагностування рівня інтелектуального розвитку старшокласників.

#### *Література*

1. *Никольская А. А.* Возрастная и педагогическая психология. – Дубна: Феникс, 2001.
2. Психология: Учебник / Под ред. А. А. Крылова. – М.: Просвещение, 1999.
3. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильясова и В. Я. Лаудис. – М.: Изд-во МГУ, 1981.
4. *Собчик Л. Н.* Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2003.
5. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983.
6. *Сухарев В. А.* Психология интеллекта. – Д.: Лебедь, 1997.
7. Психодиагностика: Учеб. пособие / Под ред. Л. Ф. Бурлачука. – СПб.: Питер, 2003.
8. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
9. *Краг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2001.
10. *Букалов А. В., Каренко О. Б.* Виды интеллекта и их измерение / Соционика, ментология и психология личности. – 2004. – № 4. – С. 3–10.

© Саврасов В. П., Саврасов М. В.

## **ЖИТТЄВІ ЗАВДАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ**

Життєвий успіх особистості розглядається крізь призму специфіки постановки нею життєвих завдань. Стверджується, що життєві завдання вирішуються успішно за умови суб'єктності особистості в її ставленні до життя та наявності семіотичного і комунікативного механізмів трансформації існуючої ідентичності особистості перед розв'язанням нового життєвого завдання.

*Ключові слова:* життєві завдання, смисл, нова ідентичність, планування, проектування, життєвий успіх.

Жизненный успех личности рассматривается через призму специфики постановки жизненных задач. Утверждается, что жизненные задачи решаются успешно, если имеют место субъектность личности в ее отношении к жизни, семиотический и коммуникативный механизмы трансформации существующей идентичности личности перед решением новой жизненной задачи.

*Ключевые слова:* жизненные задачи, смысл, новая идентичность, планирование, проектирование, жизненный успех.

Life success of a personality is viewed in the light of its life tasks specificity. It is stated that life tasks are solved successfully when a person shows subjective approach to the life and has semiotic and communicative mechanisms of modern person's identity socialization before possessing the solution for a new life task.

*Key words:* life tasks, sense, new identity, planning, projecting, life success.

*Проблема.* Життєвий успіх та життєві завдання. Начебто такі буденні слова. Від моменту виокремлення себе серед інших людина щоденно стикається з якимись життєвими завданнями. Якщо щось вдається, це дає їй переживання задоволення (пощастило, поталанило, успішний день), подеколи вона сприймає це як даність. Інколи все життя людини обертається навколо таких життєвих завдань: “оглянуться не успела, как зима катит в глаза”. Трохи змінивши трактування відомої байки, можна сказати, що життя керує часом і простором людини; їй тільки й залишається, що виконувати наступне завдання, яке підкидає життя. Чи почувається вона успішною? Мабуть що так: встигла, своєчасно відреагувала, не пропустила, отримала і т. ін. У цілому нормальне таке собі життя.

Інший ракурс проблеми: життєве надзавдання щодо тієї чи іншої потреби особистості в безпеці, відчуттях, владі. Багато хто вибудовує своє життя навколо цих потреб, але біда в тому, що успіх

переживається як скороминучий. Особистість керується життєвими завданнями, яке виходить з такої потреби, досягає успіху, і, здавалося б, усе, чого ж більше? Справа в тому, що ці потреби задовольнити неможливо, завжди можна знайти, а отже, і захотіти чогось більш безпечного, приємного, могутнішого, отож, і успіх виглядає якимось несправжнім.

*Мета статті:* довести, що життєвий успіх – свідомий вибір особистості, коли вона стає суб'єктом свого життя. Для того щоб правильно співвіднести себе із своїм життєвими завданнями, особистості слід мати особливий орган чуття, що об'єднує смисл та образ бажаного – інтуїтивне передчуття, або “бачити як”. І ще одна обов'язкова умова: сходження особистості на рівень давання, рівень любові, коли вона вже розірвалася зі своїми невтамованими потребами.

С. Л. Рубінштейн виділяв два основних способи існування і, відповідно, два ставлення людини до життя. Перший спосіб – це життя, що не виходить за межі зв'язків, у яких живе людина, де будь-яке ставлення – це ставлення до певних явищ, а не до життя в цілому. При такому ставленні людина не є суб'єктом життя, хоча й не виключається з нього. Вона не здатна зайняти позицію поза ним, аби осмислити його. Саме життя постає тут “майже як природний процес”; людина поглинута ним, розчинена в нагальному бутті. Навколишнє життя є суб'єктом замість людини. Тут моральність виступає як невинність, як неусвідомлення зла, як природний стан людини [1; 2].

Інший спосіб існування пов'язаний з появою внутрішньої рефлексії, яка “призупиняє, перериває цей неперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі. Людина займає позицію поза ним...” [1]. З появою такої рефлексії пов'язане ціннісно-смісловне визначення життя. Саме цим Рубінштейн обґрунтовує можливість переходу до нового способу існування, який і полягає в розриві безпосередніх зв'язків і відновленні їх на новій основі. З цього моменту починається або шлях до душевного спустошення, до нігілізму, до морального скептицизму, до цинізму, до моральної деградації (або у менш гострих випадках до моральної нестійкості), або інший шлях – до побудови морального людського життя на новій свідомій основі [там само]. Цей період моральної нестійкості О. Р. Фонарьов пояснює не феноменом втрати себе [2], а невиділеністю буття із життя-автомату. Поділяючи таке визначення, ми розглядаємо особистість у своєму дослідженні як суб'єкта життєвих завдань, що прагне життєвого успіху.

Для фізіолога і біолога М. О. Бернштейна поняття “смісл” було ключовим у створеній ним теорії побудови руху. Смісл вивичується над завданнями: руховими, перцептивними, мнемічними, розумовими та ін. Дослідження Бернштейна показали, що кожний рух є неповторним, як відбиток пальця, що вправа – це повторення без

повторення, що рух не повторюється, а кожного разу будується. Розбіжності між однотипними рухами усунути неможливо, і, накладені один на один, вони справді схожі на павутиння. Це означає, що одна й та сама мета досягається різними шляхами (траєкторіями) і що всі вони можуть бути рівноефективними. При цьому обов'язковою умовою ефективності, за Бернштейном, є наявність смислу рухового завдання [3]. Якщо перенести цей висновок на завдання взагалі і життєві зокрема (а які ще?), то стилі постановки і стилі вирішення життєвих завдань можуть бути різними, а обов'язковою умовою досягнення життєвого успіху (ефективності вирішення) є наявність смислу життєвого завдання для особистості.

Як ставитися до зовсім нового завдання? За Чепелевою, продуктивним шляхом є вибудовування нових схем і сценаріїв за допомогою двох основних механізмів розуміння та інтерпретації особистого досвіду – семіотичного і комунікативного [4].

Робота семіотичного механізму полягає в тому, що починає трансформуватися старий тезаурус за рахунок формування нових значень, і це дає змогу визначити нові детонати. Відтак, коли новий тезаурус вибудовано, відбувається, з одного боку, структурування ситуації, а в багатьох випадках її переструктурування відповідно до нового тезаурусу, з іншого, процес розуміння нових ситуацій на основі нової концептуальної структури сприяє створенню нових концептуальних схем, розширюючи тим самим ментальний досвід особистості. Ці схеми включаються в наявні структури досвіду і починають діяти як інтерпретативні схеми в типових життєвих ситуаціях [5].

Дія комунікативного механізму виявляється в тому, що нова ситуація проговорюється у внутрішньому і зовнішньому мовленні. Хоча бувають такі ситуації (наприклад, ситуація гострої кризи), які повністю руйнують базовий наратив, і потрібна складна внутрішня робота, як правило, із залученням спеціалістів, котра й допомагає вибудовувати нову наративну систему, по суті, нову особистісну ідентичність [там само].

Запропонований механізм, вочевидь, переконує нас у тому, що для опанування певних життєвих завдань особистості потрібно розкрити в собі нову грань ідентичності або відмовитися від завдання. У подібних випадках людина керується смислом життєвого завдання для себе і передчуттям своєї потенційності – спроможності піднятися над собою теперішньою. Тому, коли йдеться про життєвий успіх у вирішенні життєвих завдань, не можна недооцінювати досвід покладання на себе, довіру до себе у виборах та рішеннях життєвих завдань. Корені такої довіри можна знайти у Л. С. Виготського, який стверджував, що переживання є одиницею аналізу свідомості [6]. Якщо розвинути цю ідею, то можна стверджувати, що свідоме

ставлення особистості до своїх переживань і формує фундамент її довіри до себе, здатність покладатися та передчувати результати. Її переживання випереджають її усвідомлення: знає, що буде так, але не знає чому. І не помиляється. Вона бачить результат, інколи через метафору. П. Рікер, посилаючись на Л. Вітгенштейна, пов'язував метафору з феноменом “бачити як”. Пояснити метафору – означає перерахувати значення, в межах яких образ бачиться як смисл. “Бачити як” – це інтуїтивне ставлення, що утримує разом смисл та образ. “Бачити як” є дією, тому що зрозуміти – це значить дещо зробити.

Таким чином, “бачити як” виконує з точністю роль схеми, яка “об’єднує порожній концепт і сліпе враження; будучи напівдумкою, напівпереживанням, вона, ця дія-переживання, поєднує ясність думки з повнотою образу” [7, с. 452]. “Образ, як і поняття, – не відтворення, не репродукція, і, відповідно, “уявлення” – не “сприйняття” і не “уява”. Воно між уявою і поняттям. Воно має бути співвіднесене з “допущенням” (за термінологією Мейнонга) [див. 8]. “Допущення”, гіпотеза – це і є “бачити як”. За Шпетом, знаходження живої метафори – це шлях до дослідження, а не підміна його [там само]. Можна припустити, що людина, яка є успішною у вирішенні життєвих завдань, “бачить як”, має інтуїтивне ставлення, що містить смисл і образ, керується своїм допущенням, своєю гіпотезою, своєю живою метафорою.

О. Фонарьов запропонував три модули людського існування: володіння, соціальних досягнень та служіння [2].

У системі К. Кейса і Т. Голаса пропонується семирівнева шкала особистісного зростання. Вона складається з трьох нижчих центрів свідомості – безпеки, відчуттів і влади – і чотирьох вищих центрів свідомості – любові, достатку, свідомості, що усвідомлює і космічної свідомості. Можна припустити, що модули володіння та соціальних досягнень належать до трьох нижчих центрів, а служіння – до чотирьох вищих. Ці центри працюють як фільтри, які генерують наше особисте сприйняття тут-і-зараз. Нижні центри передбачають дефіцит. Переживання достатності починається тоді, коли ми створюємо свій досвід із центру любові [9].

Фонарьов виділяє три рівні здійснення діяльності: виконавський, планування (рівень соціальних досягнень – спеціаліст) та проектування (служіння – професіонал). Ми вважаємо, що особистість свідомо виокремлює життєвий успіх як життєве завдання на модулі соціальних досягнень, але реально переживає життєвий успіх на модулі служіння. Тому можна говорити про принаймі два рівні якості життєвого успіху – здобути і віддати. Рішення про зміну якості життєвого успіху, пошук, домагання і завдання особистість приймає десь між цими модулями.

Рівень проектування: переживання хазяїна праці, робота з обов'язку перетворюється в потребу, культуру. Життя виявляється таким, що не має часової довжини, умовно воно згорнуте в крапку і розгортається тільки у вертикальному напрямі, який і задає змістове конструювання життєвого шляху, визначає стратегію, тактику і конкретну реалізацію всієї ціннісно-сміслової єдності особистості. Суб'єкт опановує унікальні здібності, які дають йому змогу виконувати однаково успішно різні види діяльності. Така людина випереджає свій час. Професіонал – це людина, яка усвідомила своє життєве призначення, є суб'єктом своєї праці й оволоділа діяльністю в цілому. Результати її праці перевищують результат, закладений у меті. Це людина, що усвідомила свою відповідальність за наслідки реалізації діяльності і володіє свободою у створенні засобів її виконання.

*Висновки.* Життєві завдання особистості є умовою реалізації життєвого успіху і передбачають, що діяльність здійснюється на переломі від рівня планування до проектування; модус служіння – від центру любові і вище; переживання є одиницею аналізу свідомості, даючи змогу “бачити як”, діяти; воно поєднує смисл і образ, використовує допущення; вирішення нових життєвих завдань потребує розгортання ідентичності; людина – суб'єкт життєвих завдань і життєвого успіху.

#### *Л і т е р а т у р а*

1. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Наркомпрос, 1940. – 352 с.
2. *Фонарев А. Р.* Развитие личности в процессе её профессионализации // Вопр. психологии. – 2004. – № 6. – С. 72–83.
3. *Зинченко В. П.* Живые метафоры смысла // Вопр. психологии. – 2006. – № 5. – С. 100–113.
4. *Чепелєва Н. В.* Психологічні механізми розуміння та інтерпретації особистого досвіду // Проблеми психол. герменевтики / За ред. Н. В. Чепелєвої. – К.: Міленіум, 2004. – С. 63–71.
5. *Чепелєва Н. В.* Ідентичність особистості в контексті психологічної герменевтики // Наук. студії із соц. та політ. психології: Зб. статей / Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 13(16). – С. 13–24.
6. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – М.: Искусство, 1996. – 485 с.
7. *Рикёр П.* Живая метафора // Теория метафоры / Под ред. Н. Д. Арутуновой и М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 435–455.
8. *Шпет Г. Г.* Сочинения. – М.: Правда, 1989.
9. *Кейс К., Голас Т.* Программы счастья и несчастья, или как заставит свою жизнь работать. – Минск: Вида-Н, 1998. – 317 с.

**Татенко Н. О.**

## **ЖИТТЄВІ ЗАВДАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК МОДЕЛЮВАННЯ МАЙБУТНЬОГО**

З'ясовується роль життєвих завдань у проектуванні майбутнього, їх місце серед раціональних та ірраціональних, когнітивних та емоційних форм самопрогнозування. Встановлено, що життєві завдання синтезують часову і смислову перспективи, експлікуючи життєві домагання особистості. Підкреслюється, що завдання є своєрідним персонологічним хронотопом, об'єднуючи у собі психологічний час-простір та сприяючи самоздійсненню.

*Ключові слова:* життєві завдання, форми самопрогнозування, персонологічний хронотоп, часова перспектива, смислова перспектива, самоздійснення особистості.

Выясняется роль жизненных задач в проектировании будущего, их место среди рациональных и иррациональных, когнитивных и эмоциональных форм самопрогнозирования. Установлено, что жизненные задачи синтезируют временную и смысловую перспективы, эксплицируя жизненные притязания личности. Подчеркивается, что задачи являются своеобразным персонологическим хронотопом, объединяя в себе психологическое время-пространство и содействуя самоосуществлению.

*Ключевые слова:* жизненные задачи, формы самопрогнозирования, персонологический хронотоп, временная перспектива, смысловая перспектива, самоосуществление личности.

The role of life tasks in future projection, their place among rational and irrational, cognitive and emotional forms of self projection is defined. It has been specified that life tasks synthesize temporal and notional perspectives, explicating the life pretensions of individuality. It has been distinguished that the tasks are original personological chronotype which combines in itself psychological time-space and contributes to self-fulfillment.

*Key words:* life tasks, forms of self projection, personological chronotype, temporal perspective, notional perspective, self-fulfillment of personality.

*Проблема.* Розгляд життя як особливої діяльності, спрямованої на творче самопроекування, самоактуалізацію, самоздійснення, є пріоритетом вітчизняної соціально-психологічної науки. Зрозуміти, як відбувається опанування мистецтва жити, проявлятися серед людей, у соціумі, розвиватися й отримувати задоволення від життя – вельми складна й актуальна наукова проблема.

Актуальність дослідження обумовлюється недостатньою розробленістю проблеми прогнозування майбутнього. Вивчення життєвих завдань уможливило аналіз мотиваційно-сислової регуляції професійної, сімейної та особистої активності особистості. Розкриття

природи життєвих завдань сприятиме побудові дієвої моделі самоздійснення.

Проблема життєвого планування та оптимізації самореалізації опинилася в центрі західних (З. Бомен, П. Глізон, Л. Мак-Ней, М. О'Доннел, М. Сомерс, Дж. Гібсон) та вітчизняних (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Т. Березіна, Д. Леонтьєв, Г. Мінєнков, Г. Яворська) соціологічних та соціально-психологічних досліджень. Артикуляція життєвих завдань як самостійного феномена, започаткована А. Адлером, К. Левінім, Е. Еріксоном, продовжується в працях Г. Балла, А. Войскунського, Т. Петракової, К. Поліванової, Л. Сохань, А. Ленгле, Н. Кантора, С. Кінга. Лідерство в дослідженні теми належить Б. Литтлу з його “особистісними планами”, Д. Кенрику та У. Генгстеду, що вивчають “еволюційні життєві завдання”, Дж. Норему з його “життєвими завданнями та стратегіями”, у яких особистість виглядає набором проблем, планів і завдань [1].

За А. Адлером, кожна людина протягом життя стикається з трьома глобальними завданнями: це праця, дружба і любов. Завдання визначають життєвий стиль і є взаємопов'язаними сторонами однієї проблеми – як жити конструктивно в навколишньому світі. К.-Г. Юнг вважає смисл життя рефлексивним життєвим завданням, на яке людина має знайти відповідь. Але воно постає не перед кожним [2].

Для В. Франкла людське життя в цілому є завданням. Завдання змінюється не лише від людини до людини відповідно до особистісної своєрідності, а й від часу до часу – відповідно до неповторності ситуації. Цінності чекають моменту, коли прийде їхній час, коли неможливо буде упустити неповторну можливість їх реалізувати [3].

Життєві завдання нерідко розуміються як завдання розвитку. Так, за Е. Еріксоном, “нове життєве завдання – це низка виборів та випробувань. Це криза, яка може завершитися успішно чи завдати шкоди життєвому циклу, що загострить майбутню кризу” [4, с. 454].

Завдання розвитку окреслюють особливий період, коли індивід має можливість довести людям, що він може виконувати певні дії, має якусь здібність. Існують певні критерії успішності розвитку, сам індивід і його оточення можуть виступати в ролі журі. Завдання розвитку буде вирішене, якщо навколишнє середовище організоване як сценарій розвитку, тобто послідовне розгортання завдання розвитку в часі. Чимало завдань розвитку є культурними феноменами, які визначають соціальні приписи.

Життєві завдання, на думку N. Cantor, J.F. Kihlstrom, S. Zirkel, це свідомі цілі, які людина приймає і ставить перед собою в певні моменти життя. Це важливі, афективно забарвлені, особистісно значущі інтереси, уподобання, що зумовлюють зусилля особистості із самореалізації. Вони визначають надії і мрії людини, мають зв'язок з її особистою історією і майбутнім. Розуміння життєвих завдань сприяє

вірному трактуванню дій і вчинків людини. Зміна життєвої ситуації може поліпшити усвідомлення життєвих завдань і трансформувати їх. За А. Каспі, ситуація змін відкриває можливості і для успіху, і для провалу, і для змін, і для стабільності [див. 5, с. 42].

Зазначені завдання актуалізуються безпосередньо перед зміною життєвої ситуації, під час цієї зміни і після неї. Водночас залишається нез'ясованим, що саме стимулює особистісні трансформації, що є первинним – ситуаційні зміни чи внутрішня активність. Неясно також, у чому відмінність між позачасовими завданнями і завданнями, що пов'язані з відповідними віковими періодами. Виникають запитання і з приводу специфіки завдань порівняно із життєвими цілями.

Попри наявність ґрунтовних зарубіжних наукових праць, присвячених феномену життєвих завдань, їх роль у моделюванні людиною власного майбутнього все ще залишається поза увагою дослідників. Темпоральність людського існування вимагає поглибленої уваги до способів операціоналізації домагань особистості, проєкції в майбутнє бажаного рівня актуалізованості внутрішнього потенціалу, рівня зрілості.

Відповідно, *метою статті* є спроба означити роль і місце життєвих завдань у проєктуванні майбутнього. Мається на увазі, передусім, охарактеризувати соціально-психологічну природу життєвого завдання та здійснити порівняльний аналіз різних форм прогнозування майбутнього.

Вихідним методологічним положенням запланованого дослідження є екзистенційно-гуманістичний підхід до самоздійснення особистості. Як зазначає представник екзистенційного аналізу А. Ленгле, людина стоїть не лише перед завданням самостановлення та формування Я. Існують ще три фундаментальні сфери здійснення реалізованої екзистенції – фундаментальні екзистенційні мотивації, які складаються із прагнення людини [6, с. 40–41]:

- впоратися зі світом, умовами, в які він нас ставить, та можливостями, які пропонує;
- впоратися із життям – ростом, дозріванням, кінцевістю існування – і пов'язаними з ним бажаннями і стражданнями;
- відкритися своєму майбутньому, всьому, що має статися, і тому більшому цілому, у взаємозв'язку з яким людина себе відчуває, – тобто, діючи, присвятити себе сенсу.

Отже, життєвими завданнями є способи операціоналізації найкардинальніших життєвих домагань, що забезпечують самоздійснення. У завданнях певним чином синтезується актуальне ставлення людини до світу, життя і смерті, минулого і майбутнього і відшукується форма втілення бажаної якості життя, якого людина варта, яке відчуває для себе достойним.

Людина створює проєкції свого майбутнього через життєві завдання. Проєктів розглядається завжди набагато більше, ніж завдань. Щоб проєкти стали завданнями, людина має оцінити, зважити:

- їхню ймовірність;
- сприятливість зовнішніх умов;
- свої сили, енергію;
- те, від чого вона відмовляється заради втілення свого бажання.

Життєві завдання, які людина ставить перед собою, є одиницями структурування її майбутнього. Вони – соціально-психологічне забезпечення життєвих планів і домагань з урахуванням соціального контексту, ставлення оточення, ситуаційних змінних.

Життя квантується на етапи нормативними кризами, втратами, зрадами, професійними досягненнями, появою дітей та іншими доленосними подіями, що нерідко провокують ненормативні кризи. І кожний новий етап життя стає етапом змістової періодизації, на кожному передбачається вирішення нового завдання. Завдання можуть актуалізовуватися, переосмислюватися під час певних кардинальних змін у житті людини, у ході переживання доленосних подій, у результаті зміни напряму руху. Завдання визначають і суб'єктивний зміст, глибинну цінність майбутнього процесу життєздійснення, і зусилля особистості, спрямовані на саморух, саморозвиток, розгортання потенціалу.

Кожне завдання має свої умови, тобто реальні обмеження та сприятливі обставини, передбачає готовність до них самої людини, її близького оточення, а інколи і соціуму в цілому. Життя може сприяти вирішенню поставленого завдання і, навпаки, створювати численні перешкоди в його реалізації. Якщо людина ставить перед собою правильне завдання, то враховує умови його реалізації, ситуаційні змінні, внутрішні детермінанти. Адекватні завдання сприяють не лише продуктивності, успішності, а й суб'єктивному задоволенню життям.

Як слушно зауважує Дж. Келлі, прогноз майбутнього є найважливішою функцією психіки. Процес передбачення циклічний за своєю природою, про що свідчить розроблена У. Найссером модель сприйняття і переробки інформації. Людина завжди використовує прогностичні схеми, які готують до сприйняття дійсності, і без таких готових трафаретів ніщо не засвоюється [2]. Залежно від сили антиципаційного потенціалу, який має особистість, створюються передумови для формування більш-менш вдалих антиципаційних схем реальності, виникають індивідуальні способи самопрогнозування [7].

Життєві завдання можуть визначатися як креативний спосіб вибіркового втілення, реалізації найважливіших для людини і найреальніших у контексті ситуаційних змінних форм самопрогнозування. Через завдання ми орієнтуємось у спектрі можливих варіантів

майбутнього, обираючи той варіант, якому приписуємо ранг найбільш наповненого потенційним сенсом. У завданнях взаємодіють внутрішні прогностичні схеми, що спираються на відрефлексований досвід, та актуальні ситуаційні детермінанти.

Краще побачити специфіку життєвих завдань дає можливість умовний поділ форм самопрогнозування на дві групи за критеріями домінування когнітивного чи емоційного начала, з урахуванням їх довготривалості, рівня енергетичного забезпечення та реалістичності:

1) *когнітивні, структуровані, раціональні форми прогнозування:*

- життєва перспектива – картина майбутнього, що охоплює складний взаємозв'язок подій, які очікуються; відтворює загальну спрямованість, враховуючи потенції розвитку; може бути не лише позитивною; не передбачає вольових зусиль;

- життєва програма – цілісна модель життєвого шляху, матриця життєвих цілей щодо всіх сфер життя; деталізує кроки досягнення; завжди позитивна; передбачає вольові зусилля, певну суб'єктність;

- життєва мета – заздалегідь запланований результат бажаного;

- життєвий план – конкретизація цілей у хронологічному і змістовому аспектах;

- життєва стратегія – спосіб реалізації цілей у певному порядку і послідовності;

2) *емоційні, неструктуровані, ірраціональні форми прогнозування:*

- мрія – наочний, дуже інтимний образ бажаного майбутнього; часова перспектива від короткочасної до дуже довготривалої;

- надія – стійке, вперте емоційне передбачення, майже самонавіювання; перспектива частіше довготривала, інколи – все життя;

- фантазія – не дуже інтимна проекція в майбутнє неусвідомлюваних бажань;

- бажання – потяг, що відображає потребу; переживання, які переходять у дію завдяки великій енергетиці;

- передчуття – переживання ймовірності певних подій (як позитивних, так і негативних) у недалекому майбутньому.

Життєві завдання важко віднести до суто раціональної чи емоційної групи. Такі завдання переживаються людиною дуже інтенсивно, оскільки відтворюють пошук нових сенсів, глибинних підвалів існування та самопроявів. Екзистенційний зміст завдань передбачає їх усвідомлення і структурування. Рівень енергетичного забезпечення та реалістичність життєвих завдань вищий за інші форми самопрогнозування. За довготривалістю їх можна порівняти із

життєвими цілями, оскільки завдання орієнтують на цілий період життя, який розгортається між двома нормативними чи ненормативними кризами.

При порівнянні завдань із цілями впадає в очі фіксованість мети на конкретному, заздалегідь запланованому результаті, тоді як при постановці завдань справа не так у результаті, як у процесі. Завдання спрямоване на процес самоздійснення, який треба наповнити певним сенсом. Наприклад, людина ставить за мету знайти собі роботу за спеціальністю, у доброзичливому колективі, з високою зарплатнею, кар'єрними перспективами, не дуже далеко від дому. А життєве завдання в цей період буде формулюватися як спроба реалізувати себе, свої здібності, свої потенції саме у професії. Постановка завдань передбачає досягнення певної якості життя, відповідної розгорнутості потенціалу, а не лише якогось окремого результату.

Формуючи цілі, людина орієнтується на вибір засобів їх досягнення. Мета завжди довільна, вона не виникає сама собою лише під впливом ситуації. Людина ставить її і відповідає за її досягнення. Буває, мета виправдовує засоби, а інколи вона вимагає насилля над обставинами чи над собою. Життєве завдання передбачає передусім розгляд і врахування умов його реалізації. Воно не довільне, а постдовільне і тому не передбачає надмірної суб'єктності. Навпаки, очікується повага до ситуації, обставин, людей, що навколо.

Самоздійснення, етапи якого розпочинаються з нових життєвих завдань, – це не просто черговий цикл розгортання потенціалу. Це зміни себе і свого життєвого світу у теперішньому під впливом власного минулого, якщо набутий досвід усвідомлено, відрефлексовано. Водночас це й трансформації життєвого світу під впливом майбутнього, яке очікується, планується, сприймається як бажане і достойне.

Наразі це і зміни себе під впливом далекого і близького оточення. Під далеким оточенням мається на увазі соціокультурний контекст з його традиціями, стереотипами, нормами. До близького оточення належать рідні, друзі, кохані, вороги, тобто всі позитивно і негативно значущі люди з їх впливами, експектаціями, домаганнями. До кола значущих людей можуть зараховуватися і взірці для наслідування, ідеали, що жили дуже давно. Тому при постановці завдань не варто забувати про інтерперсональний контекст.

Отже, самоздійснення, яке планується і розгортається шляхом постановки життєвих завдань, відбувається у психологічному просторі, просторі стосунків і психологічному часі, ціннісному часі життя. Психологічний простір синтезує в собі простір соціальний (культура, нація, етнос, релігія) і простір особистий, індивідний. Психологічний час зіставляється з тривалістю життя і можливою

самореалізованістю, ступенем прояву себе, своїх потенцій, мірою саморозкриття, самоактуалізації.

При постановці життєвих завдань людина враховує відразу дві конститутивні площини життя: часову і просторову. Самоздійснення розгортається в часі життя, структуруючи його відповідним чином, та в просторі значущих стосунків, у ціннісному, моральнісному просторі соціальної взаємодії. Психологічний простір під впливом життєвих завдань також переструктурується: хтось стає для людини соратником, близьким товаришем, чимось більшим, а хтось втрачає свій колишній статус. Тут відіграють роль і взаємні чи односторонні почуття обов'язку, і відповідальність, і взаєморозуміння.

Самопізнання у плінні життя з усіма його обмеженнями і сприятливими обставинами є важливою умовою постановки життєвих завдань. Мається на увазі пізнання не лише теперішнього часу в саморозвитку, а й набутого досвіду, погляду вперед, прогнозування. Під час визрівання чергового життєвого завдання має враховуватися транспектива життя, його панорама.

*Висновок.* Життєві завдання – це спосіб реалізації найважливіших форм самопрогнозування, які є найреальнішими з точки зору готовності до них як самої людини, так і зовнішньої ситуації. Вони є завданнями на самоздійснення шляхом чергового сенсопородження чи сенсокоригування.

Зовнішні умови життя та внутрішні умови розгортання потенціалу, які враховуються при постановці життєвих завдань, є їхнім невідривним контекстом, поза яким жодне дієве прогнозування майбутнього неможливе. У завданнях взаємодіють, синтезуються внутрішні прогностичні схеми, що спираються на відрефлексований досвід, батьківські сценарії, актуальні ситуаційні змінні. Життєві завдання задають масштаб, пролонгованість самоздійснення та його продуктивність.

Життєві завдання, які людина ставить перед собою, є одиницями смислового структурування її майбутнього. Завдяки завданням людина орієнтується у спектрі варіантів майбутнього, обираючи той, для якого є реальні умови, якому вона приписує ранг найбільш наповненого потенційним смыслом. Якщо людина ставить перед собою адекватні життєві завдання, вона стає продуктивною і успішною, створюючи таким чином реальну можливість розгортання власного потенціалу.

Життєві завдання синтезують часову і смислову перспективи, через них експлікуються найголовніші, найглобальніші життєві домагання особистості. Вони є своєрідним персонологічним хронопомом, оскільки об'єднують у собі як психологічний час, так і простір.

### *Л і т е р а т у р а*

1. *Buss D., Cantor N.* (eds.) *Personality psychology: Recent trends and emerging directions.* – New York, etc.: Springer-Verlag, 1989.
2. *Фрейдджер Р., Фейдимен Дж.* *Личность: теории, эксперименты, упражнения.* – СПб., 2001.
3. *Франкл В.* *Психотерапия на практике.* – СПб., 1999.
4. *Эриксон Э.* *Молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование.* – М., 1996.
5. *Полливанова К.Н.* *Психология возрастных кризисов.* – М., 2000.
6. *Лэнгле А.* Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологическо-экзистенциальный феномен // *Моск. психотерапевт. журн.* – 2002. – № 2. – С. 34–58.
7. *Батраченко І.* Вступ до психології антиципації. – Д., 1996.

© Титаренко Т. М.

*І. Г. Тітов, О. В. Карась, м. Полтава*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПІДЛІТКАМИ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ В УМОВАХ РІЗНИХ ЕМОЦІОГЕННИХ СИТУАЦІЙ**

У статті розкрито психологічний зміст поняття “творча задача”, її місце у структурі творчої діяльності та особливості розв’язання творчих задач в ускладнених умовах. Проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей розв’язання підлітками творчих задач в умовах різних емоціогенних ситуацій.

*Ключові слова:* творча задача, емоціогенна ситуація, стратегіальна тенденція розуміння.

В статье раскрыто психологическое содержание понятия “творческая задача”, ее место в структуре творческой деятельности и особенности решения творческих задач в усложненных условиях. Проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей решения подростками творческих задач в различных эмоциональных ситуациях.

*Ключевые слова:* творческая задача, эмоциональная ситуация, стратегическая тенденция понимания.

The article revealed a psychological content of a concept “creative task”, its place in the structure of creative activity as well as the peculiarities of creative tasks solution under the complicated conditions. The empiric investigation results concerning the peculiarities of teenagers’ solution of creative problems in different emotional reinforcement situations have been analysed.

*Key words:* creative task, emotional reinforcement, strategical tendency of understanding.

*Проблема.* Сучасні соціальні зміни в Україні висувають високі вимоги до діяльності людини, вимагаючи від неї творчого підходу, активності, ініціативності. Це, своєю чергою, ставить перед сучасною психологічною наукою проблему пошуку шляхів формування творчої особистості через залучення її до творчої діяльності. Останню правомірно розглядати як взаємопереплетіння різноманітних відношень між її компонентами, серед яких визначальними є когнітивний та емоційно-мотиваційний. Тому перспективним у даному сенсі є виділення факторів, зокрема емоційних ситуацій, які б сприяли оптимізації процесу розуміння учнями творчих задач і, як наслідок, ефективності їх розв'язання.

У своїй роботі ми орієнтувались на теоретичні положення психології творчості (Я. О. Пономарьова), теоретичне та експериментальне обґрунтування суб'єктної віднесеності інтелектуальних емоцій (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, І. О. Васильєв, О. В. Запорожець, О. К. Тихомиров), теоретико-методологічні та практичні аспекти розв'язання проблеми емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності (О. Я. Чебикін), стратегіальну теорію творчості (В. О. Моляко), теорію навчальних задач (Г. О. Балл).

У рамках розв'язання проблеми емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності залишається остаточно не з'ясованим, які емоційні ситуації забезпечують оптимальний перебіг процесу розв'язання підлітками творчих задач та які зміни вони зумовлюють у мисленнєвій діяльності.

*Мета дослідження:* експериментально з'ясувати особливості впливу на процес розв'язання молодшими підлітками творчих задач у різних емоційних ситуаціях.

Відповідно до мети було визначено ряд *дослідницьких завдань*:

- 1) розкрити психологічний зміст поняття “творча задача”, визначити її місце у структурі творчої діяльності, етапний характер;
- 2) виявити особливості процесу розуміння творчих задач у молодшому підлітковому віці;
- 3) з'ясувати вплив емоційних ситуацій на процес розв'язання творчих задач;
- 4) дослідити особливості розв'язання молодшими підлітками творчих задач у різних емоційних ситуаціях.

Будь-яка діяльність здійснюється шляхом розв'язання специфічних для неї задач [1], які відповідають цілям даного виду діяльності. Творча діяльність також розглядається через аналіз розв'язків нових задач [2–5]. В окремий клас виділяють творчі задачі. В. О. Моляко зазначає, що творчою (суб'єктивно) буде будь-яка задача, яку суб'єкт ніколи не розв'язував і не має схеми її розв'язання [6]. Аналіз подібних задач дозволяє стверджувати, що в основі їх побудови лежить така співвіднесеність “дане – шукане”, яка спонукає суб'єкта розв'язання до неусвідомленого припущення щодо зони

пошуку, в якій, як йому відомо, рішення не міститься. Найчастіше творча задача формується шляхом виділення протиріч у проблемній ситуації з наступним розгортанням етапів творчого процесу: логічного аналізу умови, інтуїтивного рішення (емоційний розв'язок), вербалізація інтуїтивного рішення, формалізація вербалізованого рішення. Ці етапи відображають структурно-рівневу природу психологічного механізму творчості, який характеризується переміщенням доміанти по структурним рівням внутрішнього плану дій. Зі зниженням рівня зростає об'єктивний контроль та суб'єктивна оцінка результатів діяльності [3]. У процесі розв'язання творчої задачі суб'єкт реалізує певні стратегії розуміння, які є процесуальними утворенням, що включає специфічні для даної особистості прийоми, розумові дії різні за рівнем та масштабністю [6; 7]. Важливо зазначити, що у молодшому підлітковому віці складні мисленнєві процеси не є остаточно сформованими. Тому, характеризуючи процес розв'язання творчих задач учнями молодшого підліткового віку, доцільно використовувати поняття “стратегіальна тенденція розуміння” як систему інтелектуальних та творчих дій учня, які спрямовані на розуміння нової для нього задачі і є проявом індивідуальної розумової діяльності [7].

Здатність учня розв'язувати творчі задачі є показником зростання рівня розвитку навчальної діяльності, яка, базуючись на пізнавальному інтересі, набуває рис творчої, залишаючись, по суті, навчальною. У процесі такої діяльності в учнів спостерігається поява психічних новоутворень: знань, цілей та змісту, способів дій, пізнавальної мотивації, розробка суб'єктом, на усвідомлюваному чи неусвідомлюваному рівні, нових для нього знань як орієнтувальної основи для подальшого пошуку способу розв'язання задач [6].

Моделювання в процесі навчальної творчої діяльності емоційних ситуацій – ситуацій, які характеризують відношення між пізнавальною мотивацією, яка виникає при введенні суб'єктивно нової (а отже, творчої) задачі та ймовірністю її задоволення, – не має однозначно визначеного впливу на процес розв'язання творчих задач. Так, результати емпіричних досліджень ряду авторів [2; 7; 8] вказують на те, що оцінка суб'єктом емоційної ситуації як несприятливої для його особистості (самооцінки, статусу в групі, оцінки з боку оточуючих та ін.) зумовлюють зміщення акценту цінності задачі на втримання на сталому рівні тієї чи іншої особистісної реалії. Цей факт призводить до змін у творчій діяльності, вона викривлюється, так як за видимістю творчої діяльності незримо стоїть інша, яка, по суті, і є провідною у даній ситуації (діяльність втрачає творчий характер). У психологічній літературі широко відомі експериментальні дослідження з уведенням як емоційних ситуацій допоміжних задач, метафор [2; 5; 9; 10], які дають змогу підлітку акцентувати увагу на

об'єктивно значимих елементах задачної ситуації, що уможливило звуження зони пошуку і часто є стимулятором появи емоційного розв'язання творчої задачі, яке потім може завершитись успішним розв'язанням проблеми. Ю. М. Кулюткін висловлює припущення про існування взаємодії “позитивних та негативних емоційних переживань у процесі розв'язання творчих задач, при якій в момент активації негативної емоційної системи відбувається реципрокне загострення чутливості до позитивних емоційних підкріплень” [10, с. 60]. Вплив емоціогенної ситуації на процес розв'язання творчих задач також залежить від міри засвоєння знань, способів дій суб'єктом та від результату розв'язання внутрішнього конфлікту: діяти на виграш чи на розуміння. О. Я. Чебикін, розробляючи теоретичні та практичні аспекти розв'язання проблеми емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності, для кожного етапу процесу розв'язання задач пропонує окремі прийоми, які покликані сприяти формуванню певного емоціогенного ефекту і тим самим втримувати пізнавальну активність на оптимальному рівні [11].

Як бачимо, процес розв'язання творчих задач є складним і залежним від множини як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів утворення, що вимагає його подальшого вивчення з метою розробки прийомів та шляхів його оптимізації.

*Характеристика методів, вибірки та етапів дослідження, аналіз результатів.* У дослідженні взяли участь 60 дітей, учні 6-х класів Полтавської загальноосвітньої середньої школи № 27 та школи-гімназії № 33.

Дослідження передбачало проведення констатувального уточнювального експерименту з метою визначення особливостей процесу розв'язання молодшими підлітками творчих задач в різних емоціогенних ситуаціях з подальшим якісним та кількісним аналізом отриманих результатів.

Дослідження складалося з етапів: 1) диференціальний (формування контрольної та експериментальних груп); 2) власне експериментальний. Відбір випробуваних у групи здійснювався за результатами діагностики рівня креативності за фігурною батареєю тесту креативності П. Торранса та середнім балом успішності. Випадковий характер розбіжностей між контрольною та експериментальними групами встановлювався за допомогою критерію узгодженості Пірсона.

На власне експериментальному етапі були змодельовані емоціогенні ситуації новизни, змагальності, обмеження часу, емоційного підкріплення. У процесі розв'язання учнями задач [12] велось спостереження за емоційними проявами (вербальними, невербальними) та реалізацією учнями стратегіальних тенденцій розуміння, фіксувався результативний бік діяльності. Для більш

повного розуміння процесуального боку процесу розв'язання творчих задач та з метою з'ясування ставлення випробуваного до дослідження, реакції на емоційну ситуацію, пояснення розуміння задачі було проведено постекспериментальну бесіду.

У результаті проведення констатувального уточнювального експерименту було виявлено процесуальні та результативні особливості розв'язання молодшими підлітками творчих задач у різних емоційних ситуаціях. Дані, отримані у ході дослідження, подано у вигляді таблиці.

*Таблиця*

**Зведені результати експериментального дослідження особливостей розв'язання молодшими підлітками творчих задач у різних емоційних ситуаціях**

Групи	Тип стратегіальної тенденції			Кількість учнів, що змінили стратегіальну тенденцію в процесі діяльності	Середній час розв'язання (хв.)	Кількість випадків розв'язання основної задачі
	Не прояв. стратегіальні тенденції	Аналогізування	Комбінування			
I	7	3	2	4	20	3(25%)
II	6	4	2	3	25	2(17%)
III	10	–	2	2	12	–
IV	2	7	3	6	18	8(67%)
V	8	2	2	8	17	2(17%)

Примітка. I – група, в якій змодельована ситуація новизни; II – група, в якій змодельована емоційна ситуація змагальності; III – група, в якій змодельована емоційна ситуація обмеження часу; IV – група, в якій була змодельована ситуація емоційного підкріплення; V – контрольна група.

У процесі розв'язання адекватні стратегіальні тенденції були зафіксовані в усіх групах, крім групи, де була змодельована ситуація обмеження часу. Адекватні стратегіальні тенденції спостерігались лише у 45% випробуваних. Ті учні, які зуміли адекватно сформулювати для себе умову задачі, виділити проблемну зону в умові, в більшості випадків (52% від кількості реалізації адекватних стратегіальних тенденцій) успішно справились із завданням. В інших 55% випадків стратегіальні тенденції не відповідали умові задачі, або діяльність взагалі мала хаотичний характер. Це є свідченням того, що у даному віці мисленнєвий процес розуміння не є остаточно сформованим, а отже, часто відбувається буквальне розуміння умови задачі без достатньої аналітичної обробки та чіткого усвідомлення кінцевої мети (дія заради дії, метод спроб і помилок). Відтак емоційна ситуація сприймається як ускладнювальний фактор

(негативне ставлення), що при безуспішних намаганнях розв'язати задачу часто знижує рівень діяльності та її продуктивність.

У *контрольній групі* початково спостерігалась реалізація стереотипних схем розуміння, але в ході накопичення невдалих спроб розв'язання у 66% учнів відбулось переосмислення умови і вимоги задачі, що зумовило появу в їх діяльності адекватних стратегіальних тенденцій. При цьому спостерігалось часте повернення (переобстеження) умови задачі, яке, ймовірно, було зумовлене відсутністю зворотного зв'язку з учителем щодо правильності дій учнів. Дана обставина підтверджує той факт, що процес учіння передбачає двосторонню взаємодію учитель – учень, яка є запорукою успіху учня у засвоєнні матеріалу. Гальмуючим моментом стала схожість (зовнішня) основної задачі на попередні, що спонукала переважну більшість підлітків діяти в зоні минулого успішного досвіду, який став тим суб'єктивним бар'єром, що перешкодив досягненню успіху. Успішно розв'язали задачу 17% підлітків.

Моделювання в *експериментальній групі емоціогенної ситуації новизни* зумовило ретельне обстеження умови задачі і появу емоціональної реакції, яка, презентуючи у свідомості учня суперечності між потребою у розв'язанні та актуалізованими знаннями, спонукала його до пізнавальної діяльності. Але розуміння умови продемонстрували 42% учнів групи, які реалізували стратегіальні тенденції як аналогізування, так і комбінування (рівною мірою). Тобто новизна об'єкта, відсутність у минулому досвіді зразків успішного розв'язання задач даного типу певним чином стимулювало мислення підлітків і спонукало їх до пошуку розв'язання із залученням суб'єктивного досвіду, знань. Основну задачу, після успішного розв'язання допоміжної, розв'язали двоє підлітків, реалізуючи при цьому стратегіальну тенденцію аналогізування. В цілому по групі продуктивність становила 25%.

*Емоціогенна ситуація обмеження часу*, яка була змодельована в експериментальній групі при переході від орієнтувального до виконавчого етапу, зумовила зниження рівня реалізації діяльності та її хаотизацію. В даній групі спостерігались випадки відмови від розв'язання задач до того, як закінчився визначений час. Основну задачу розв'язано не було.

В *експериментальній групі, де моделювалась емоціогенна ситуація змагальності*, було зафіксовано найтриваліший період активності, що вказує на значимість для підлітків перемоги серед однолітків. При цьому спостерігалось неправильне формулювання умови задачі “для себе”, тенденція до реалізації стереотипних схем розв'язання, висока емоційна напруга. Цікавим фактом було те, що успішно розв'язали задачу 17% підлітків, які суб'єктивно не прийняли ситуацію змагальності (за даними постекспериментальної бесіди).

Тобто зміна в процесі розв'язання творчих задач пізнавальної мотивації на зовнішню веде до втрати ефективності творчої діяльності суб'єкта.

В експериментальній групі, де моделювалась ситуація емоційного підкріплення об'єктивно значимих елементів допоміжної задачі в процесі повернення до основної, домінуючою була стратегіальна тенденція аналогізування (58%). В цілому по групі продуктивність становила близько 67%. Суттєвим є факт, що підлітки, які розв'язали допоміжну задачу швидко, не змогли розв'язати основну задачу (17%).

Кількісний аналіз отриманих результатів проводився з використанням критерію Фішера  $F^*$  шляхом зіставлення контрольної та окремої експериментальної груп за якісними показниками "результативність" та "реалізація адекватних стратегіальних тенденцій". Отримані дані вказують на те, що моделювання емоційогенних ситуацій у процесі розв'язання молодшими підлітками творчих задач дає статистично значимі результати (при  $p < 0,01$ ) лише у ситуації емоційного підкріплення об'єктивно значимих елементів. Введення емоційного підкріплення є штучним спонукальним моментом до усвідомлення операціональних сенсів з точки зору мотивів діяльності суб'єкта і переведення їх в особистісний сенс. Такі ситуації змінюють мотивацію і починають виконувати орієнтувальну роль згідно з існуючою метою діяльності. Створення емоційного підкріплення об'єктивно значимих елементів задачної ситуації позитивно забарвлює їх та є необхідним фактором для прийняття її суб'єктом. Негативне емоційне забарвлення ситуації чи окремих її елементів перешкоджає переключенню мисленнєвого процесу на аналіз цих елементів. Керуючись у своїй діяльності певною системою орієнтирів, сформованих у процесі навчання і повсякденної життєдіяльності, які є не завжди усвідомленими, учень тим самим блокує процес адекватного розуміння творчої задачі, знижує гнучкість, оригінальність гіпотез щодо розв'язання творчої задачі, а низький рівень сформованості складних мисленнєвих процесів суттєво знижує рівень реалізації стратегіальних тенденцій. Емоціогенні ситуації, які зміщують акцент цінності на зовнішню ситуацію, на окремий особистісний конструкт або зумовлюють появу негативних переживань, дезорганізуюче впливають на творчу діяльність молодшого підлітка. Подолати цей вплив ймовірно при сформованій емоційно-вольовій регуляції, яка дасть змогу втримати потребу у розв'язанні задачі на домінуючій позиції. Тому саме ситуація емоційного підкріплення об'єктивно значимих елементів задачі уможливила подолання випробуваними вищезазначеного суб'єктивного бар'єра щодо виходу за межі стандартного способу дій. Дана ситуація при прийнятті її учнем стає своєрідним наведенням на

адекватну зону пошуку, смислостворювальним моментом, який дає змогу не лише виділити, усвідомити, а й розв'язати проблему.

#### *Висновки.*

1. Аналіз існуючих підходів до розуміння поняття “творча задача” дає підстави констатувати, що вони утворюють окремий клас задач. Характерним для даного типу задач є те, що вони являють собою таке співвідношення “дане – шукане”, яке провокує суб'єкта розв'язання до неусвідомленого припущення щодо зони пошуку, в якій, на його думку, немає правильного рішення. Суттєвою ознакою творчої задачі є зміна домінуючих рівнів у процесі розв'язання, які мають різну міру усвідомленості. Творча задача, будучи засобом реалізації мети творчої навчальної діяльності, поєднує у собі ознаки усвідомлених та неусвідомлених мисленневих процесів. У творчій діяльності поєднуються когнітивні та емоційно-мотиваційні компоненти.

2. У процесі розв'язання задач (творчих у тому числі) підлітки прагнуть реалізувати стандартні, міцно засвоєні схеми, способи розв'язання, які часто стають певним психологічним бар'єром, який знижує рівень гнучкості, оригінальності мислення молодшого підлітка. У процесі розв'язання творчої задачі учень здебільшого використовує вироблені на попередніх етапах навчального процесу стратегії і тактичні прийоми розуміння, які реалізуються на рівні тенденцій, від яких визначається спрямуванням мисленнєвої дії (аналогізування чи комбінування).

3. Різноманітні емоціогенні ситуації, які моделюються у процесі розв'язання творчих задач, мають як стимулюючий, так і дезорганізуючий вплив на мисленнєву діяльність суб'єкта розв'язання. Характер впливу залежить від оцінки і прийняття умов діяльності індивідом. Тому реакція на обмеження часу, змагальність можуть сприяти як покращанню продуктивності, так і блокувати її (спостерігається порушення сприймання, розуміння). Емоційне підкріплення, введення метафор, підказок у процесі розв'язання часто зумовлює неусвідомлене виділення відповідної зони пошуку і (за умови якщо суб'єкт сприйме для себе підказку, зрозуміє її сенс) розв'язку задачі.

4. При проведенні експериментального дослідження особливостей впливу на процес розв'язання молодшими підлітками творчих задач різних емоціогенних ситуацій з'ясувалось, що молодший підліток є доволі чутливим до дії останніх. Зокрема, ситуації, які створюють високу емоційну напругу у поєднанні остаточно не сформованих складних мисленневих процесів з незрілістю емоційно-вольової регуляції процесу діяльності, дезорганізують процес розв'язання творчих задач, діяльність втрачає творчий характер, її рівень знижується. Учень даного віку через

вищезначені причини не завжди може адекватно сприйняти підказку, метафору, але позитивне емоційне підкріплення, навіть не завжди повністю усвідомлене, дає змогу правильно зрозуміти умову, вимогу задачі, що є запорукою успішного її розв'язання.

Отже, зважаючи на складність процесу розв'язання творчих задач, оптимізація процесу їх розуміння може бути досягнена за умови формуючого впливу на всі системотвірні складові даного процесу (мислення, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти, система знань). Тому важливими чинниками становлення творчої особистості є: формування емоційно-образного компонента мислення поряд з раціональним; розвиток цілісних креативних почуттів, які є відображенням раціонального, емоційно-ціннісного та образно-чуттєвого сприйняття ситуації. З'ясування ролі цих чинників і зумовлює перспективи наших подальших досліджень.

### *Література*

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
3. Пономарев Я. А. Фазы творчества и структурные уровни его организации // Вопр. психологии. – 1982. – № 2. – С. 5–13.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 360–441.
5. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.
6. Моляко В. А. Стратегии решения творческих задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, № 1. – С. 84–90.
7. Гулько Ю. А. Стратегії розуміння учнями творчих задач у звичайних та ускладнених умовах: Автореф. дис ... канд. психол. наук. – К., 2006. – 20 с.
8. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка // Психол. журн. – 1998. – Т. 19, № 1. – С. 16–25.
9. Эльконин Д. Б. Особенности знакового опосредствования при решении творческих задач // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 3. – С. 55–61.
10. Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 192 с.
11. Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся // Вопр. психологии. – 1987. – № 6. – С. 42–47.
12. Игнатъев Е. И. В царстве смекалки / Под ред. М. К. Потапова. – М.: Наука, 1982.
13. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.

© Тігов І. Г., Карась О. В.

## **РОЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ГЕНДЕРНОГО ДОСВІДУ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ СТАТЕВОЇ ПОЛЯРИЗАЦІЇ**

Аналізуються теорії, які розглядають різні чинники становлення психологічної статі особистості. Розкривається значення соціалізації у формуванні індивідуального гендерного досвіду та його основних складових. З'ясовуються механізми функціонування індивідуальних гендерних матриць у структурі досвіду людини.

*Ключові слова:* біологічна стать, психологічна стать, гендер, гендерні стереотипи, індивідуальний досвід, гендерний досвід.

Анализируются теории, рассматривающие различные факторы становления психологического пола личности. Раскрывается значение социализации в формировании индивидуального гендерного опыта и его основных составляющих. Выясняются механизмы функционирования индивидуальных гендерных матриц в структуре опыта человека.

*Ключевые слова:* биологический пол, психологический пол, гендер, гендерные стереотипы, индивидуальный опыт, гендерный опыт.

In the given article the theories dealing with the level of forming psychological sex are analyzed. The meaning of socialization in the forming of individual's experience is discovered.

The mechanisms of individual gender matrixes functioning in the structure of individual's experience are ascertained.

*Key words:* biological sex, psychological sex, gender, gender stereotypes, individual experience, gender experience.

*Проблема.* Проблема розуміння сутності статі привертає останнім часом особливу увагу фахівців вітчизняної і зарубіжної психології. Ні в кого не викликає сумніву своєрідність розуміння і ставлення чоловіка чи жінки до себе, до інших та до світу в цілому. Психологічна стать є однією з найбільш константних детермінант розвитку особистості, яка значною мірою визначає існування людини загалом. Тому важливості набуває питання з'ясування сутності психологічної статі, яка визначає своєрідність життєвого світу чоловіка та жінки.

*Мета статті:* розглянути основні концепції поляризації статі; обґрунтувати значення гендерного досвіду у формуванні психологічної статі; розкрити особливості становлення гендерного досвіду особистості.

На сьогоднішній день існують різні теоретичні погляди на причини відмінностей між чоловічим і жіночим світом. Першими з'явилися теорії, які більшою мірою стосувалися біологічної статі.

Одні стверджували, що стать визначається асиметрією мозку, інші – що стать зумовлена гормональним впливом. О. В. Геодакян пояснює диференціацію статей розвитком живих організмів, що відбувається різними еволюційними шляхами: шляхом консервування, збереження та шляхом пошуку, зміни генетичної інформації [див. 1]. У межах таких детермінант учені й пояснюють психологічні відмінності чоловіків і жінок. Значення соціального оточення в оформленні та осмисленні гендерної диференціації часто не враховується.

Фройдизм як одна з біологізаторських теорій убачає витоки диференціації психології статей у різних способах ідентифікації, спричинених відмінністю анатомічної будови статевих органів. Згідно з Фройдом, первинною психосексуальною функцією є маскуліність, а фемінінність, у свою чергу, формується як витіснення маскуліності та відмова від неї. Між ними існують відношення конкуренції і боротьби [див. 2].

К. Горні, відійшовши від ортодоксального психоаналізу, не відкидала однак значущості статі для розвитку особистості. Так, зокрема, вона погоджується із Фройдом щодо значущості для дівчинки комплексу кастрації. На основі первинної заздрості до пенісу дівчинка приходиться до “об’єктної любові” до батька. Однак “втриматися” на батькові як лібідонозному об’єкті досить складно, оскільки виникає розчарування в батькові та з’являється почуття провини і тривоги перед матір’ю за свої фантазії [ 2, с.11].

Жіночу маскуліність Горні пояснює комплексом почуттів і фантазій жінки, зміст яких визначається несвідомим прагненням чоловічих привілеїв. Бажання жінки стати чоловіком, відійти від традиційних жіночих ролей є відповіддю на дискримінацію в умовах маскулінної цивілізації.

Розвиваючи думку Фрейда про людську бісексуальність, К. Юнг виокремив дві форми існування: чоловіче (Анімус) та жіноче (Аніма), що є продуктом колективного несвідомого і допомагають зрозуміти представникам однієї статі іншу. Теорія Юнга ґрунтується на архетипній ідеї гармонії, єдності протилежностей, які доповнюють, компенсують одна одну. У психіці кожної людини є обидві складові. Аніма відіграє важливу роль у психології чоловіка, особливо у зрілому віці. Вона надає йому душевності, є джерелом ірраціональності. Прийняття Аніми є виявом мудрості, гармонії, врівноваженості. Відкидаючи або заперечуючи її, чоловік впадає в дисгармонійність.

Анімус є виявом чоловічого начала в жіночій особистості. Він забезпечує їй розвиток творчості, цілеспрямованості, раціональності. Витісняючи чоловіче начало, жінка стикається з численними упередженнями.

Отже, архетипи завдяки взаємопогодженню на індивідуальному рівні забезпечують як цілісність життя, так і цілісність особистості.

На протипагу біологічно детермінованому підходу теорія соціального наущіння інтерпретує відмінності у психології статі під кутом зору статевої типізації, яка пояснює засвоєння стаетовитипової поведінки шляхом підкріплення і покарання. Найближче оточення дитини від народження заохочує стаетовитипову поведінку, караючи за нетипову. Ідентифікація з певним взірцем гендерної поведінки відбувається шляхом оперантного наущіння. На думку А. Бандури, діти завдяки підкріпленню та навчанню шляхом спостереження, імітування засвоюють стаетовитипові ролі, так само як навчаються інших видів соціальної поведінки. Згодом стаетовитипова поведінка структурується і, як зазначає Бандура, стає частиною соціального досвіду індивіда [див 3].

У феміністичних теоріях гендеру проблема сутності відмінностей і подібностей між чоловіками та жінками набуває особливої гостроти. Незважаючи на існування кількох напрямів фемінізму – ліберального, соціалістичного, радикального, психоаналітичного, постмодерністського, усі вони відстоюють думку про соціальну рівність чоловіків і жінок, яка зумовлюється не біологічними відмінностями, а соціально-культурним досвідом.

На відміну від феміністських ідей XVIII ст. щодо подібності чоловіків і жінок феміністки XX ст. наголошують на відмінностях, зумовлених соціально-нормативним досвідом. Ці відмінності полягають у гендерних призначеннях: жінкам належить сімейна роль, чоловікам – суспільна. Жіноча сутність розглядається як слабка, що не заслуговує на рівність. Вторинність жіночого світу радикальні феміністки пояснюють як наслідок соціального конструювання ієрархії статі.

Виправдовуючи жіноцтво, на відміну від традиційної патріархальної практики, радикальний фемінізм оцінював сімейний жіночий світ як більш високу цінність, ніж світ політики, який належить чоловікам. На основі таких традицій формувалися концепції особливої жіночої сутності, згідно з якими всі жінки схожі між собою і суттєво відрізняються від чоловіків у кращий бік [4]. Така позиція не сприяла ні вирішенню проблеми рівності, ні з'ясуванню сутності статі. Проте ця концепція мала своїх прихильників і, на наш погляд, негативно вплинула на формування гендерних уявлень і стереотипів.

У 70–80-х роках XX ст. на зміну різким радикальним поглядам прийшли уявлення про існування відмінностей між самими жінками, що сприяло появі нового бачення біологічної і соціальної статі. Формується гендерна теорія, яка по-новому висвітлює проблему подібностей/відмінностей чоловіків і жінок. Для позначення соціальних, психологічних та культурних особливостей статі було запропоновано поняття “гендер”. З'являються два погляди розуміння бінарності статі – “фемінологів” і “гендерологів”. Для перших

головним об'єктом є жінки як цілісна, стійка, порівняно автономна соціальна спільнота, яка має своєрідні інтереси і прагне реалізуватися у всіх сферах суспільного життя. Гендерні дослідження акцентують увагу на андрогінних проблемах. У площині такого підходу знімається протиставлення між особами різної статі. Набуває виразності тенденція розуміння сутності статі на основі поєднання факторів соціального розвитку і психологічних особливостей. У теорії гендерної соціалізації за основну проблему дослідниці-феміністки взяли взаємодію чоловічого і жіночого світів. У 80–90-х роках ХХ ст. з появою теорії сексуальності було заявлено про існування принаймні п'яти статей (геїв, лесбіянок, транссексуалів, бісексуалів, гомосексуалів) [там само]. Під впливом цілої низки чинників постмодерністські феміністки констатували, що біологічні детермінанти не є визначальними у формуванні соціально-психологічних характеристик чоловіків і жінок. Стать розглядається ними як соціальна категорія, яка приписується біологічному організмові на основі довільно виділених критеріїв.

У теорії гендерного конструювання увага зосереджується на активності індивіда, а гендерні відмінності інтерпретуються як сконструйовані відношення нерівності, у якій домінують чоловіки. Існуючу диференціацію статей пояснюють статевим символізмом, відкидаючи уявлення про стать як детермінанту соціальної ролі і психологічної поведінки індивіда. Теорії когнітивного розвитку наголошують, що засвоєння гендерних ролей є частиною формування моральної свідомості (Л. Колберг). На кожному рівні розвитку моральної свідомості відбувається процес формування статевого стереотипу, що залежить від загального інтелектуального розвитку дитини [див. 5].

На початковій стадії статевої соціалізації, за Колбергом, спостерігається процес самокатегоризації – віднесення дитиною себе до певної статі. Цей процес, як вважає автор концепції, ґрунтується на уявленнях дитини про тілесні відмінності, що в подальшому підкріплюються соціальнорольовою диференціацією та ідентифікацією з представниками своєї статі, після чого вона оцінює себе як гарний/поганий хлопчик/дівчинка. Таким чином у дитини формуються статорольові настанови. Становлення психологічної статі теорія когнітивного розвитку пояснює на основі взаємодії процесів ідентифікації, типізації і категоризації, які відбуваються протягом людського життя.

М. Ребека і Р. Хефмер виокремлюють у статорольовому розвитку три етапи: 1) період, коли у дитини переважають індіферентні уявлення про гендерні ролі; 2) період поляризації і стереотипізації, стадія “або-або”; 3) час динамічного розвитку гендерних ролей. Однак, як зауважує Колберг, більшість людей не

досягають останнього етапу. Цю стадію розвитку психологічної статі К. Роджерс пов'язує з особистісною зрілістю повноцінно функціонуючої особистості [див. 5].

Отже, когнітивістська теорія – це теорія самокатегоризації, активної інтерпретації індивідом ставлень людей, що оточують його. Теорія не враховує статевої поведінки, а тільки пояснює виникнення рольових понять.

У теорії соціальних очікувань основним механізмом пізнання сутності статі є гендерні схеми. Гендерні уявлення стають результатом не тільки навчання з боку соціального оточення, а й розвитку образу Я. Завдяки гендерним схемам структуруються уявлення про чоловіче і жіноче, формуються поведінкові стилі, інтерпретуються життєві ситуації, проходить процес пізнання дійсності. Джерелом таких матриць-уявлень є існуючі в суспільстві стереотипи, уявлення, настанови, орієнтуючись на які дитина засвоює певні алгоритми поведінки [6].

Схеми відіграють роль так званого фільтра, який відсіює статевонетипові ролі і риси, зберігаючи при цьому інтеріоризовані моделі. Ці схеми діють на свідомому й підсвідомому рівнях. Безумовно, наведена теорія мала велике значення для розвитку гендерної психології. Однак, на наш погляд, хоча соціальні очікування і матриці відіграють важливу роль у процесі статевої розвитку, однак не менш важливе значення мають індивідуальні особливості людини та її активність, завдяки якій вона може моделювати ролі, відхиляючись від заданого “стандарту”.

Проведений аналіз проблеми сутності поляризації статі свідчить про багатоплановість і складність розглянутого питання для сучасної науки, оскільки змінюється зміст чоловічих та жіночих ролей. До кінця не з'ясованим залишається питання співвідношення біологічного і соціального в процесі становлення психологічної статі, її гендерного досвіду, що, на наш погляд, і є тим чинником, який може пояснити поляризацію чоловічого і жіночого світів.

Що являє собою *гендерний досвід* людини? За якими основними характеристиками можна його аналізувати?

Категорія “гендерного досвіду” належить до індивідуального досвіду особистості, охоплюючи все те, з чого складається психологічна власність індивіда. Він є усталеним, стереотипним, фіксованим, зрозумілим для людини. О. М. Лактіонов пропонує структурно-динамічну модель індивідуального досвіду, яка містить такі складові: соціальну, особистісну, мнемічну [7].

Приходячи у світ, дитина залучається до процесу соціалізації, у результаті чого відбувається перетворення індивіда біологічного на індивіда суспільного. Соціалізація своїм змістом безумовно охоплює

асиміляцію людиною гендерної культури, яка міститься в соціальному досвіді й розкриває суть взаємин представників різної статі.

Соціальному оточенню, суспільству належить провідна роль у створенні поведінкових приписів, взірців, схем, моделей поведінки, які є прийнятними для хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок. Вироблені сторіччями шлюбно-сімейні традиції, звичаї, засади впливають на формування уявлень про те, якими повинні бути чоловік чи жінка, як виконувати статеві ролі (подружні, родинні, сімейні, батьківські, громадянські) і являють собою соціальний досвід суспільства. На відміну від соціального досвіду суспільства, що задається культурними взірцями, соціальний аспект індивідуального досвіду формується всередині об'єктивно заданого соціокультурного простору, який називають міжперсональним простором [7].

У процесі гендерної соціалізації дитина опановує важливі для її майбутнього життя статевовідповідні знання, уміння, навички, засвоює готові сценарії поведінки та схеми осмислення інформації, які пропонує соціальний досвід суспільства, в якому вона живе. Батьки є головними особами міжперсонального простору дитини. Вони постачають для неї такі сценарії, створюючи “жіноче” чи “чоловіче” мікросередовище, яке відповідає статевій належності. У ранньому віці формуються перші загальні уявлення про те, якими мають бути хлопчик, дівчинка, тобто, як зазначає Колберг, відбувається маркування гендеру [див. 5].

У дошкільному і частково молодшому шкільному віці в процесі ідентифікації відбувається моделювання статеворольової поведінки. Дитина інтуїтивно знає, як слід поводитися, будучи хлопчиком чи дівчинкою. Остаточо завершується статева ідентифікація, починається процес диференціації у способах діяльності, поведінкових реакціях, настановах, особливостях спілкування. Можна припустити, що в дитини формуються перші стильові гендерні особливості, які надалі визначатимуть статевоозначену поведінку особистості.

Починаючи з молодшого шкільного віку, й особливо у підлітковому, з відкриттям власного Я стать набуває важливого значення в детермінації розвитку особистості. На основі ідентифікації з представниками своєї статі у підлітка формуються більш чіткі уявлення про свою і протилежну стать. Починається новий етап у формуванні гендерного досвіду. Інтеріоризуються гендерні стереотипи, що являють собою цілісні, ієрархічно організовані психічні утворення досвіду. Відтак утворюються внутрішні стереотипи, до яких належать настанови, думки, оцінки, що відображають досить узагальнені знання підлітка про гендерні ролі, емоційне ставлення до людей та форми статеворольової поведінки. Завершується перший етап формування психологічної статі.

У юності, в період особистісного та професійного самовизначення, стать детермінує життєві вибори, зумовлює індивідуальний життєвий стиль. На наш погляд, у цьому віці утворюються більш ідентифіковані, так звані гендерні матриці, які містять стильові характеристики, що визначатимуть поведінку людини за жіночим чи чоловічим типом. Такими характеристиками можуть бути просторово-часові орієнтації, репертуар оцінних конструктів, на основі яких формується система ставлень до себе, інших, статево-типів стратегій поведінки тощо. Конфігурація стильових характеристик у структурі гендерного досвіду, їх ієрархія, на нашу думку, визначатимуть особливості життєвого світу чоловіка чи жінки.

У міру засвоєння різнопланових ставлених ролей гендерний досвід ускладнюється, переструктурується, формуються власні більш-менш стійкі полімодальні гендерні матриці. Вони можуть бути індивідуалізованими та простими. У першому випадку йдеться про відкриті для нового досвіду моделі, що мають ціннісно-смыслову основу. Для простих гендерних матриць характерними ознаками є стереотипність, незмінюваність, схематичність.

*Висновки.* Проблема статевої поляризації, як свідчать численні дослідження, є надзвичайно актуальною. Незважаючи на значний інтерес до цієї проблеми, досі не вирішеним залишається питання співвідношення біологічного і соціального в процесі становлення психологічної статі. Психологічна стать визначається ставленням людини до себе як до чоловіка чи жінки, усвідомленням та прийняттям своєї статевої належності. Формування психологічної статі відбувається протягом індивідуального життя людини на основі гендерного досвіду, який з віком переструктурується, наповнюється новим змістом. Цей досвід може бути простим і складним. Його основними складовими є гендерні уявлення, настанови, стереотипи маскуліності і фемінінності, індивідуальні гендерні матриці. Гендерний досвід забезпечує адаптивне функціонування статі у світі і дає змогу інтерпретувати статево-поліаризацію.

#### *Література*

1. *Кочарян О. С.* Особистість і статева роль: Симптомокомплекс маскуліності / фемінінності в нормі та патології / Автореф. дис... д-ра психол. наук. – К., 1996. – 48 с.
2. *Хорни К.* Женская психология. – СПб.: Вост.-Европ. ин-т психоанализа, 1993. – 221 с.
3. *Говорун Т. В., Кікінежді О. М.* Гендерна психологія: Навч. посібник. – К.: Вид. центр “Академія”, 2004. – 288 с.
4. Понятие гендера: становление, основные концепции и представления // <http://www.owl.ru>.

5. *Репина Т. А.* Проблема полоролевой социализации детей. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЕК”, 2004. – 288 с.
6. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
7. *Лактионов А. Н.* Координаты индивидуального опыта. – Х.: Бізнес-інформ, 1998. – 492 с.

© Тодорів Л. Д.

*Ю. Б. Цуканова, м. Одеса*

## **ИНДИВИДУАЛЬНА ВИРАЖЕНІСТЬ ІЛЮЗІЇ ПАРАЛЕЛОГРАМА ТА ЧАСОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХІКИ**

Висвітлено результати експериментального дослідження індивідуальної варіативності сили ілюзії паралелограма Зандера. З'ясовано особливості динаміки сили ілюзії залежно від значення власної одиниці часу індивіда  $\tau$ . Встановлено кореляційний зв'язок між просторовими і часовими помилками в перцептивній організації суб'єкта.

*Ключові слова:* паралелограм Зандера,  $\tau$ -тип, сила ілюзії, сприймання простору, переживання часу.

Освещены результаты экспериментального исследования индивидуальной вариативности силы иллюзии параллелограмма Зандера. Выяснены особенности динамики силы иллюзии в зависимости от значения собственной единицы времени индивида  $\tau$ . Установлена корреляционная связь между пространственными и временными ошибками в перцептивной организации субъекта.

*Ключевые слова:* параллелограмм Зандера,  $\tau$ -тип, сила иллюзии, восприятие пространства, переживание времени.

In the article the results of the experimental investigation of individual variability of illusion intensity of Sander's parallelogram are described. There has been clarified the peculiarities of illusion intensity dynamics depending on the value of the individual's proper time unit " $\tau$ ". The correlation between spatial and time errors in the subject's perceptive organization has been found.

*Key words:* Sander's parallelogram,  $\tau$ -type, illusion intensity, spatial perception, time experience.

*Проблема.* Виникнення ілюзій сприймання – одне із загадкових явищ психіки індивіда. Багато відомих ілюзій, наприклад, “ілюзія стріли”, “ілюзія паралелограма”, “ілюзія Місяця”, “ілюзія Понцо” тощо досі не мають вичерпного пояснення [1]. Багато дослідників намагалися знайти відповідь на питання, чому деякі зображення сприймаються нами викривлено. Безсумнівним у пошуку відповіді на це питання стало знання про те, що в деяких індивідів при сприйманні

об'єкта виникає сильна ілюзія, натомість в інших такої не виникає зовсім [2]. Численні намагання пояснити такий розподіл досить суперечливі і досі не дають вичерпної відповіді.

Дослідження індивідуальних відмінностей вираженості ілюзії сприймання, відомої як “ілюзія паралелограма”, слід вважати актуальним. У своєму дослідженні ми зробили спробу зіставити вираженість ілюзії сприймання в індивіда з переживанням ним часу.

*Мета статті:* оприлюднення результатів дослідження, які свідчать про існування вроджених механізмів просторової ілюзії, що дістали назву “ілюзія паралелограма”; розкриття зв'язків між власною одиницею часу індивіда й вираженістю в нього ілюзії сприймання.

Ілюзія паралелограма, відома як паралелограм Зандера, – це одна з досить відомих зорових ілюзій. Виникнення цієї ілюзії пов'язано з тим, що сприйняті розміри окремих ліній, виявляється, залежать від розмірів тих фігур, до складу яких вони належать [3]. У дослідженнях Ф. Зандера [4] показано високу кореляцію ілюзії паралелограма із “синтетичним” типом сприймання. Під “синтетичним” слід розуміти такий тип сприймання, який дає змогу сприймати цілісний образ за умови недостатньої кількості деталей. При цьому сприйнятий образ відрізняється загальною схематичністю.

Дослідження механізмів переживання часу суб'єктом за допомогою методу відтворення тривалості дали змогу з'ясувати особливості плину часу в кожного індивіда. Доведено, що психіка кожного з нас має власну одиницю часу ( $\tau$ ), що є вродженою, жорсткою константою, якою вимірюється плин часу в нашій психіці. Ця одиниця виявилася системотвірною в описі сукупності часових властивостей особистості. Залежно від розміру “кроку” власної одиниці часу суб'єкти поділяються на тих, що “поспішають”, “точних” та “уповільнених”. Вони живуть у різних часових умовах, мають різну суб'єктивну швидкість течії часу, яка чітко визначається відповідними дієслівними формами темпоральності, та різне ставлення до минулого, теперішнього і майбутнього. Кожного носія власної одиниці часу було названо “ $\tau$ -типом”. Суцільний спектр індивідуальних значень  $\tau$  коливається в певних межах:  $0,7 \text{ с} < \tau < 1,1 \text{ с}$  [5].

Експериментальна процедура визначення сили ілюзії паралелограма така: випробуваному пропонується розглянути зображення паралелограма Зандера з діагоналями АВ та АС, кожна з яких має довжину 100 мм. В інструкції даються вказівки: “Подивіться на малюнок і скажіть, чи рівні за довжиною діагоналі АВ та АС. Позначте рисою “зайве” на більшій діагоналі так, щоб вони стали рівні”.

У процесі обробки результатів довжину частини відрізка, яку випробуваний позначив як “зайву”, ми фіксували як “ $-\Delta$ ”.

Експериментальна процедура визначення “ $\tau$ -типу” полягала в тому, що випробуваному демонструвався проміжок часу, обмежений двома сигналами “пуск”-“стоп”. Завдання учасника експериментальної

процедури полягало в тому, щоб запам'ятати проміжок, а потім відтворити його за допомогою електронного хроноскопа.

Інструкція випробуваному: “Вам за допомогою хроноскопа буде продемонстровано проміжок часу, обмежений двома звуковими сигналами “пуск”-“стоп”. Запам'ятайте проміжок, а потім відтворіть його двома натисканнями на клавішу”. Після 2–3 пробних дослідів проводилася основна серія вимірювань (20–25 проб). Для відтворення подавали проміжки часу від 1 до 5 секунд у випадковому порядку.

За результатами вимірювань було визначено власну одиницю часу:

$$\tau = \frac{\sum ts / t_0}{n},$$

де  $t_s$  – відтворений проміжок часу;

$t_0$  – еталонний проміжок часу;

$n$  – кількість проб в експерименті.

В експерименті взяли участь 25 жінок віком від 18 до 42 років і 12 чоловіків віком від 17 до 60 років (усього 37 осіб).

Для обробки первинних даних використовувався метод найменших квадратів. Відкладаючи на осі ординат значення індивідуальної сили ілюзії паралелограма (П), а на вісі абсцис – значення власних одиниць часу, було побудовано графік розподілу функції  $\text{П} = f(\tau)$  (рис.). На графіку позначкою “о” відмічено типологічні приклади сили ілюзії.

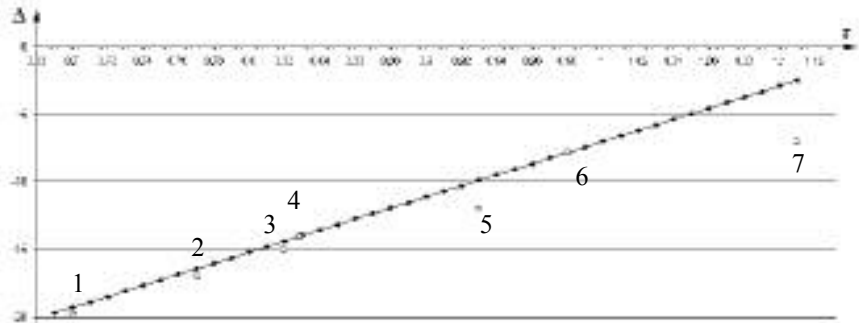


Рис. Розподіл індивідуальних значень сили ілюзії паралелограма в суцільному спектрі  $\tau$ -типів

Досліджуючи зв'язок між ілюзорним викривленням сприймання простору та закономірностями еталонного виміру часу, що переживається суб'єктом, ми вираховували кореляційне відношення між величиною сили просторової ілюзії ( $\Delta$ ) і  $\tau$ -типом (табл.). Коефіцієнт кореляції між показником сили просторової ілюзії і вродженим еталонном часовою організації психіки суб'єкта виявився досить високим.

## Типологічні приклади вираженості сили ілюзії

№ пор.	Випробуваний	Вік, років	$\tau$ , с	$\tau$ -тип особистості	Сила просторової ілюзії $\Delta$ , мм	Індивідуальна сила ілюзії паралелограма
1.	Б. Ц.	60	0,70	холерик	– 20	дуже значна
2.	Л. Б.	19	0,77	холероїд	– 17	значна
3.	Р. Г.	21	0,82	сангвіноїд	– 15	значна
4.	Т. М.	31	0,83	сангвіноїд	– 14	значна
5.	Б. Я.	32	0,93	рівноважний	– 12	середня
6.	О. Г.	40	0,98	меланхоліод	– 8	середня
7.	О. К.	24	1,10	флегматоїд	– 7	слабка

*Висновки.*

1. Існує залежність між просторовою ілюзією вираженості просторової ілюзії і власною часовою організацією індивіда.

2. Спостерігається закономірна залежність: чим більше відхилення в сприйнятті розмірів окремих об'єктів від їх реальної величини, тим щільніші часові параметри поведінки індивіда.

Вважаємо за потрібне зауважити, що отримані результати потребують суттєвого осмислення на теоретичному рівні в загально-психологічному плані розуміння психіки індивіда.

*Література*

1. Шиффманн Х. Р. Ощущения и восприятие. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
2. Артамонов И. Д. Иллюзии зрения. – М., 1961.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998.
4. Соколова Е. Е. История проблемы целостности в психологии (австрийская школа) // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1984. – № 3. – С. 41–50.
5. Цуканов Б. И. Время в психике человека. – О.: Астропринт, 2000.

© Цуканова Ю. Б.

*К. О. Черемних, м. Київ*

**ПРОФЕСІЙНИЙ ВИМІР САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

Проаналізовано специфіку традиційної та сучасної інтерпретації поняття професійної самореалізації особистості. Показано, що в актуальних соціогуманітарних дослідженнях професійна самореалізація розглядається в єдності із загальними векторами життєвого шляху особистості. Професійне самоздійснення особистості визначено як специфічну модель професійної самореалізації, що передбачає суб'єктне ставлення особистості до професійного життя.

*Ключові слова:* професійна самореалізація, екстеріоризаційні та інтеріоризаційні механізми професійної самореалізації, професійне самоздійснення.

Проанализирована специфика традиционной и современной интерпретации понятия профессиональной самореализации личности. Показано, что в актуальных социогуманитарных исследованиях профессиональная самореализация рассматривается в контексте общих векторов жизненного пути личности. Профессиональное самоосуществление личности определяется как специфическая модель профессиональной самореализации, предполагающая субъектное отношение личности к профессиональной жизни.

*Ключевые слова:* профессиональная самореализация, экстериоризационные и интериоризационные механизмы профессиональной самореализации, профессиональное самоосуществление.

Specific issues of traditional and modern interpretation of “professional self-realization” notion have been analyzed. It is revealed that professional self-realization is examined in the context of general directions of personality life-world. Professional self-fulfillment is defined as specific model of professional self-realization, which emphasizes agentive personal attitude to professional life.

*Key words:* professional self-realization, exteriorizational and interiorizational mechanisms of professional self-realization, professional self-fulfillment.

*Проблема* професійної самореалізації особистості для психологічного і соціально-психологічного наукового пошуку є традиційною. Історично склалося так, що ракурси її розгляду визначалися переважно увагою науковців до питань вибору професії, професійної придатності та відбору, особистісних факторів продуктивності професійної діяльності, професійного навчання, раціоналізації діяльності тощо. Останнім часом трактування проблеми зазнало суттєвих змін. Сьогодні поряд із поняттям професійної самореалізації входить в ужиток поняття професійного самоздійснення (як складової самоздійснення особистісного), основним змістовим навантаженням якого є акцент на розгляді професійного життя людини в єдності із загальними векторами її життєвого шляху (життєвими цілями, цінностями, смислами).

*Мета статті:* узагальнення специфічних рис сучасного трактування професійної самореалізації у порівнянні з класичними підходами, а також обґрунтування поняття професійного виміру самоздійснення особистості.

Класичний профіль досліджень професійної самореалізації особистості пов'язаний, в першу чергу, з тими психотехнічними завданнями, з яких бере початок професійна психологія особистості (інтегруючись згодом у психографію, психологію праці, інженерну психологію, ергономіку) і зміст яких становить порівняльний аналіз

функціональних вимог тієї чи іншої професії та психофізіологічних характеристик професіонала (читай – оператора. – Ч. К.).

У західній традиції методологічних підходів до вивчення професійного розвитку особистості російські дослідники І. М. Кондаков і О. В. Сухарев [1] виокремлюють кілька основних напрямків. *Диференційно-діагностичний напрямок* базується на психометриці професійної придатності як суми виконавських операцій (Г. Мюнстерберг, Р. Кетел, Е. Стронг). Представники *психоаналітичного напрямку* зосереджуються на виборі професії і сфери діяльності, який інтерпретують як сублімацію підсвідомої структури потреб раннього дитинства (З. Фройд, У. Мозер, К.Г. Юнг, Е. Берн). Прихильники *напряму теорій рішень* також звертаються до проблеми професійного вибору, але вбачають у ньому результат зважування і прогнозування ймовірного успіху (Х. Хекхаузен, Дж. Аткинсон, К. Левін, Л. Фестінгер). *Напрямок теорій розвитку* виокремлюється визначенням професійного розвитку як послідовної трансформації індивідуальних імпульсів у професійні бажання (Е. Шпранглер, Ш. Бюлер, Є. Гінсберг, Д. Сьюпер). *Типологічний напрямок* об'єднує прибічників думки, що пошук відповідної професійної сфери зумовлюється суб'єктивним визначенням індивідом себе як такого, що належить до певного особистісного типу, та суб'єктивною оцінкою ним рівня власної кваліфікації (Дж. Холанд) [2]. Як зазначає Ж.П. Вірна, всі ці підходи апелюють до базового протиріччя між соціально-професійними вимогами до індивіда та його бажаннями і можливостями їх реалізації [3].

Вітчизняна традиція психології професійної діяльності реалізована у *комплексному* (Б.Г. Ананьєв, К.К. Платонов, Є.О. Клімов) та *системному* (Б.Ф. Ломов, С.М. Архангельський, В.Д. Шадриков) методологічних підходах до вивчення людини. На них накладається *принцип інтеріоризації*, після обґрунтування якого дослідники зосереджують зусилля на структурному аналізі психічної діяльності – формується теорія настановлення, концепція здібностей, принцип єдності свідомості та діяльності, теза про діяльність як умову формування психіки (Л.С. Виготський, Д. М. Узнадзе, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв) [4]. Основним результатом цього етапу розвитку вітчизняної професійної психології можна вважати *виокремлення людини як суб'єкта діяльності* (людини–професіонала) і введення її в аналітичний простір професійної діяльності як *інтегруючої ланки*. Це уможливило подальшу розробку суб'єктного підходу до професійної самореалізації особистості, проте принцип діяльності, центруючись навколо суб'єкт-об'єктних відношень, ще не виходить на найширший і останній контекст суб'єктності особистості – її реальне, цілісне і стихійне життя.

Отже, в межах традиційних психологічних досліджень професійна самореалізація, що розглядалася у масштабі системи діяльності, поставала, по суті, як найбільш можливе прикладання власних потенцій

до зовнішніх цілей і завдань у межах готової, визначеної самою діяльністю професійної ролі.

Альтернативою традиційним дослідженням є сучасні, де професійне життя людини розглядається в єдності із загальними векторами її *життєвого шляху* (життєвими цілями, цінностями, смислами) [3; 4; 5; 6; 7]. В актуальних дослідженнях професійна самореалізація співвідноситься з такими широкими категоріями, як *“життєва справа”* (І.П. Маноха), *“біографічний проект”* (С.В. Магун), *“індивідуальний досвід”* (О.М. Лактіонов), *“час життя”* (К.О. Абульханова-Славська), *“суб’єктність”* (В.О. Татенко), *“життєві завдання”* (Т.М. Титаренко). Суттєве збільшення масштабу системи, в якій розглядається професійна самореалізація, дає змогу дослідникам враховувати активну участь особистості в побудові професійного контексту життя, образу професіонала та власної професійної ролі на основі *особистісного смислу* професійної діяльності. Згідно з таким підходом наявність особистісного смислу професійної діяльності, покладання в професію власних цілей та формулювання власних завдань, за відповідності їх внутрішнім ресурсам та зовнішнім умовам, фактично і виступає критерієм наявності професійного виміру особистісної самореалізації як *“суцільного учин кування”*, на відміну від успішності в реалізації професійної діяльності та адаптації в професійній сфері життя.

Отже, розгляд професії в контексті життя в цілому як одного з вимірів самореалізації особистості розкриває людині простір для *професійного вчинку*, а отже – простір для реконструкції життя, життєвого руху. Професійна самореалізація постає в цьому випадку як проекція ціннісно-сміслової моделі особистісної самореалізації назовні, у світ, у конкретні життєві соціальні умови, які ніби проявляються у світлі особистісних цінностей і смислів і разом складаються у професійну метаситуацію життя (професійний простір і час, в яких людина має безпосередньо діяти). Через відкритість професійного майбутнього для цілеспрямованого вчинку самореалізація звертається в майбутнє, набуває форми життєвого моделювання. Змістова специфіка відповідного *екстеріоризаційного механізму самореалізації* (включаючи її *принципову незавершеність, нетотожність, рух*), власне, і підкреслюється терміном *“самоздійснення”*. Поняття професійного самоздійснення покликане охопити не лише активну реалізацію потенціалу особистості в певному (професійному) контексті життя (з поправкою на те, наскільки людина відповідає заданим вимогам професії), а й *суб’єктний характер її взаємодії з професійною реальністю*, постійне творче *реконструювання останньої і, відповідно, постійне реконструювання суб’єктивної перспективи особистісного зростання в її межах, конституювання людиною себе як професіонала*.

Звичайно, екстеріоризаційні механізми самореалізації обов’язково *“співпрацюють”* з інтеріоризаційними. Кожний з вимірів самореалізації (в т. ч. і професійний) має свій стереотипований, узагальнений зміст

(типовий сценарій), що тисне на особистість, намагається її змінити. Залежно від сформованості, зрілості і стабільності ціннісно-сміслової сфери особистості та міри її спроектованості саме у професійну метаситуацію, людина взаємодіє із цим тиском по-різному. Інтеріоризація як інтеграція культурного досвіду може поставати як джерелом загрози індивідуальній моделі професійної самореалізації (заміщуючи собою екстеріоризацію), так і джерелом її збагачення, розвитку, руху (наповнюючи собою екстеріоризацію). Тобто, якщо екстеріоризаційні механізми самореалізації є суб'єктивними вже за своєю суттю, то інтеріоризаційні можуть набувати характеру суб'єктивності або об'єктивності залежно від вираженості екстеріоризаційних. Отже, інтегральна суб'єктивність професійної самореалізації буде визначатися розгорнутістю екстеріоризаційних механізмів останньої, а поняття професійного самоздійснення вказує на суб'єктивне ставлення особистості до її професійного життя, що реалізується як збалансованість інтеріоризаційних та екстеріоризаційних механізмів професійної самореалізації і підпорядкованість перших щодо останніх.

Збалансованість екстеріоризаційних та інтеріоризаційних механізмів ідентифікації є надзвичайно важливою. За умови недостатності перших людина не відчуває задоволеності життям через самотвердження у професії, не отримує глибинної підтримки власного існування, не впізнає себе в тому, що вона робить. Чужий, неінтегрований досвід ніби поглинає її, а низька “емоційна віддача” рано чи пізно спричиняє втрату інтересу до всієї сфери життя – випадіння (втечі) людини з професії, що звужує загальний простір її життєвого світу. До того ж така “без'ядерна активність” заздалегідь менш імовірно може призвести до якісно нових результатів. За недостатніх інтеріоризаційних механізмів послаблюється зв'язок з контекстуальною реальністю, що призводить до егоцентричного заповнення її простору і неможливості адекватної оцінки співвідношення власних ресурсів та зовнішніх умов, неможливості продуктивного професійного планування і самореалізації. Відтак професія може бути для людини чи то простором життєтворчості і джерелом збагачення особистісного потенціалу (коли людина привласнює зміст професійного культурного досвіду, застосовуючи інтерпретативні, ціннісно-сміслові фільтри, і такий зміст стає для неї особистісно значущим), чи то формальним, “порожнім” простором (коли вона залишається закритою для цього змісту і водночас є незацікавленою, не включеною в професію), чи то простором підкорення, виконання, відповідності (коли тиск професійних стереотипів, не зустрічаючи перешкод, заповнює увесь професійний простір), чи то аутичним, егоцентричним простором нездійснених амбіцій (коли цінності та смисли особистості не наповнюються реальним життєвим змістом, а залишаються замкненими всередині ядра надмірної суб'єктивності). Лише перша з описаних моделей професійної самореалізації є дійсно професійним самоздійсненням.

Наведені вище положення можна узагальнити у вигляді таких висновків:

- сучасні дослідження передбачають розгляд професійної самореалізації в єдності із загальними векторами життєвого шляху особистості, що дає змогу враховувати активну участь її у побудові професійного контексту життя, образу професіонала та власної професійної ролі на основі особистісного смислу професійної діяльності, шляхом професійного учинкування;

- професійна самореалізація набуває характеру суб'єктного ставлення до професійного життя лише у випадку розгорнутості її екстеріоризаційних механізмів, коли має місце особистісне структурування часу і простору професійної метаситуації, яке є результатом проєкції ціннісно-сислової моделі особистісної самореалізації в конкретні соціальні життєві умови;

- від розгорнутості екстеріоризаційних механізмів професійної самореалізації залежить рівень суб'єктності інтеріоризаційних (інтеграція культурного професійного досвіду, наповнення його особистісними смислами), а відтак і інтегральний рівень суб'єктності професійної самореалізації;

- залежно від співвідношення екстеріоризаційних та інтеріоризаційних механізмів професійної самореалізації особистість може демонструвати різні її моделі. І лише збалансованість цих механізмів забезпечує оптимум співвідношення відкритості і стійкості (особистісної спрямованості) індивідуальної моделі професійної самореалізації;

- поняття професійного самоздійснення вказує на суб'єктне ставлення особистості до її професійного життя, що реалізується як збалансованість інтеріоризаційних та екстеріоризаційних механізмів професійної самореалізації і підпорядкованість перших щодо останніх. Професійне самоздійснення – це така модель професійної самореалізації особистості, за якої професія є джерелом збагачення особистісного потенціалу і простором життєтворчості, що досягається шляхом привласнення особистістю змісту професійного культурного досвіду, застосування щодо нього інтерпретативних, ціннісно-сислових фільтрів і здійснення відповідних професійних вчинків.

### *Л і т е р а т у р а*

1. *Кондаков И. М., Сухарев А. В.* Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // *Вопр. психологии.* – 1989. – № 5. – С. 151–164.
2. *Holland Y. L.* Explorations of a theory of vocational choice // *Appl. Psychol.* – 1968. – V. 52. – № 1. – P. 115–124.
3. *Вірна Ж. П.* Мотиваційно-сислова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003.
4. *Воляннюк Н. В.* Психологія професійного становлення тренера: Монографія. – Луцьк: Волин. обл. друк., 2006. – 444 с.

5. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
6. *Шатенко В. О.* Психологічні ознаки професіоналізму // Психол. перспективи. – Луцьк, 2003. – № 4. – С. 161–166.
7. *Титаренко Т. М.* Життєві домагання особистості: феноменологічний та структурно-функціональний підходи // Психологія і суспільство. – Тернопіль, 2004. – № 4. – С. 128–145.

© Черемних К. О.

*Н. О. Юдіна, м. Полтава*

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОЛІМОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Розкрито можливості використання методики полімотивації (за В. Ф. Моргуном) для дослідження навчальної мотивації студентів різних форм навчання.

*Ключові слова:* мотив, мотивація навчання, концепція багатомірного розвитку особистості.

Раскрыты возможности использования методики полимотивации (по В. Ф. Моргуну) для исследования учебной мотивации студентов разных форм обучения.

*Ключевые слова:* мотив, мотивация учения, концепция многомерного развития личности.

The possibilities of using multilevel methodic (by V. F. Morgyn) for studying the educational motivation of students attending different forms of education are shown.

*Key words:* motive, educational motivation, concept of multilevel personality development.

*Проблема.* У третє тисячоліття система вищої освіти України вступає, визначивши свою політику й стратегію, ключові положення якої збігаються з основними тенденціями, характерними для інших розвинених країн світу. У цьому сенсі реформування національних систем вищої освіти провідних країн Європи в контексті євроінтеграції вже не мислиться поза Болонським процесом, що передбачає створення до 2010 р. єдиного європейського освітнього простору. Реформа вищої школи вимагає від студента самостійного підвищення свого професійного та культурного рівня, здатності ставити й вирішувати завдання самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Тому проблема мотивації навчання в наш час стає дедалі актуальнішою.

Система вищої освіти України має складну багаторівневу структуру європейського типу і включає базову й повну вищу освіту, післядипломну освіту, аспірантуру, докторантуру. Визначено відповідні освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти: молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра та наукові ступені кандидата й доктора

наук. Існують такі форми навчання: денна (очна, стаціонарна), вечірня (заочна), друга вища освіта, екстернатна та дистанційна освіти.

Аналіз досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що мотиваційна сфера є важливою складовою структури особистості. За даними досліджень українських учених (М. І. Алексєєвої, Б. Ф. Баєва, Г. О. Балла, Н. О. Бойко, М. Й. Боришевського, Ю. З. Гільбуха, С. У. Гончаренко, О. К. Дусавицького, С. Д. Максименка, Ю. І. Машбиця, В. О. Моляко, В. Ф. Моргуна, С. Г. Москвічова, Н. А. Побірченко, В. В. Рибалка, Г. К. Середи, І. О. Синиці, О. В. Скрипченка, В. А. Семиченко, Ю. М. Шваба), мотиваційна складова є провідним компонентом навчальної діяльності. У працях таких українських учених, як Г. О. Балл, Н. О. Бойко, М. Й. Боришевський, Ю. З. Гільбух, С. У. Гончаренко, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Н. А. Побірченко, Н. В. Порок, В. В. Рибалко, О. В. Скрипченко, В. А. Семиченко, Ю. М. Швалб, А. В. Фурман, Т. С. Яценко, розглянуто мотивацію як важливий чинник психічної регуляції людської діяльності. Праці М. І. Алексєєвої, О. К. Дусавицького, С. С. Занюка, В. Ф. Моргуна, С. Г. Московічова спеціально присвячені проблемам мотивації навчання.

Дослідження мотивації навчання традиційно проводилися зі студентами стаціонарної форми навчання. Визначення особливостей мотиваційного потенціалу як студентів заочної форми навчання, так інноваційних його форм в наш час є *недостатньо вирішеною проблемою*.

О. М. Леонтєв висуває положення про полімотивованість діяльності, спираючись на те, що складні форми поведінки й діяльності, до яких належить і навчальна, спонукаються одразу кількома потребами. Перший варіант полімотивації, за Леонтєвим, полягає в обумовленості навчальної діяльності як пізнавальними мотивами, так і соціальними, що надають цій діяльності “двоєкого” сенсу. Другий варіант полімотивації – це поєднання смислоутворювального мотиву, що здійснює функцію стимула та напрямку смислоутворення, з мотивами-стимулами, котрі відіграють роль лише додаткової стимуляції даної діяльності [1].

Психологи Л. І. Божович, В. К. Вілюнас, І. В. Імедадзе, В. І. Ковальов, Є. П. Ільїн підтримують позицію про зумовленість навчальної діяльності водночас багатьма мотивами. Так, Ільїн вважає, що справжня полімотивація можлива при досягненні людиною віддаленої мети (наприклад, у процесі навчальної діяльності – здобування освіти), яка спрямовується довгочасною мотиваційною настановою [2].

Тому перед дослідником мотивації навчання постає завдання дослідити не окрему її складову, а сукупність їх. Для цього у практиці традиційно використовують такі групи методик: а) опосередковані (метод спостереження, бесіда з викладачами та батьками, аналіз успішності тощо); б) прямі (бесіда-інтерв'ю, “сходінка спонукань”);

в) проєктивні (малюнкові методики, методика незакінчених речень тощо [3]. Широкий репертуар мотивів дає змогу виявити методика дослідження полімотивації учнів та студентів, запропонована В. Ф. Моргуном.

На думку Моргуна, в процесі становлення індивіда різні компоненти його діяльності мають різний мотивувальний потенціал [4]. Першим критерієм виділення провідних видів діяльності слугує *зміст мотиву*. Найбільш значущі мотиви діяльності особистість фіксує й усвідомлює, трансформуючи у спрямованості на світ і саму себе. Залежності від того, які емоційні переживання й почуття викликає предмет (досягнення, уникнення чи нейтральні), ставлення до нього може бути емоційно позитивним, негативним чи невизначеним. *Позитивне ставлення*, що спонукає до досягнення, слід розуміти як інтерес до предмета (у найширшому розумінні). Нарешті, спрямованість визначається як провідний інтерес чи сукупність інтересів. Потреби, мотиви, ставлення, інтереси і спрямованість, що характеризують мотивацію особистості, є також підставою для виділення із загальної структури діяльності провідних діяльностей (О. М. Леонтьєв, Б. Г. Ананьєв, Д. Б. Ельконін), хоча якісний склад і кількість провідних діяльностей у різних авторів неоднакові.

Другий критерій для виділення провідних діяльностей – *системна будова діяльності* (за О. М. Леонтьєвим). Людська діяльність реалізується зацікавленими, рефлексуючими суб'єктами. Складовими такої діяльності є: активність суб'єкта діяльності; його взаємини з іншими людьми, соціальним оточенням і суспільством загалом; перетворення предметів за допомогою засобів на необхідні продукти діяльності. В. Ф. Моргун вважає, що, вичерпавши основні види діяльності, які можуть стати центром зацікавленості суб'єкта, ми матимемо чотири “первинні” особливі діяльності: трудову (мотив-предмет, засоби і продукт діяльності); спілкування (мотив-значущий інший, а в широкому розумінні – група, суспільство); ігрову (провідний мотив-функціонування, в тому числі із засобами діяльності, “саме по собі”); самодіяльну (мотив-привласнення суб'єктом знань і способів соціально-предметної діяльності з ними, що лежить в основі самовдосконалення суб'єкта, набуття ним нових способів і потреб).

Навчальна діяльність є складною спільною діяльністю, що поєднує дві більш прості: учіння – діяльність учня й навчання – діяльність учителя. Учіння, у свою чергу, є “вторинною” діяльністю, оскільки має два провідні мотиви – самодіяльний та спілкування. Тобто учіння визначається як самовдосконалення учня в умовах спілкування з носієм соціально-предметного досвіду. Б. Г. Ананьєв дав йому таке визначення: учіння = пізнання + спілкування [5]. При вдосконалюванні суб'єкта діяльності провідним стає “внутрішній мотив” пізнання. Решта мотивів (ігровий, трудовий чи спілкування саме по собі) виявляються зовнішніми щодо пізнання, хоча всі вони присутні

в навчанні і навіть можуть займати більш високі рівні в ієрархії мотивів особистості учня. Однак лише за умови домінування мотиву самовдосконалення (насамперед через пізнання) і мотиву спілкування учень виступає як суб'єкт діяльності навчання, в інших випадках учіння стає дією (системою дій чи операцій), яку реалізують відповідно до проміжних цілей чи настанов інші діяльності особистості. За такого розуміння пізнавального мотиву можна визначити й пізнавальний інтерес як позитивне ставлення чи як усвідомлений мотив досягнення, чи як усвідомлену потребу в досягненні, предметом якої виступає присвоєння учнями знань, насамперед наукових понять і способів соціально-предметної діяльності з ними, що сприяв розвитку здібностей учнів, самовдосконаленню їх як особистостей.

*Метою* статті є дослідження особливостей полімотивації студентів і визначення в ній місця навчальної мотивації. Завдання полягає у проведенні порівняльного аналізу полімотивації студентів різних форм навчання.

Грунтуючись на багатовимірній концепції особистості [6], методика дослідження полімотивації учнів і студентів дає змогу простежити зміст кожного мотиву з ускладненням і розвитком як діяльності, так і самих мотивів, виявити місце мотивації навчання в різних видах діяльності. Опитування проводилися з використанням спеціального друкованого бланка. Студентам пропонувалося відповісти на запитання, які дають змогу розкрити конкретний зміст кожного мотиву й визначити місце навчального компонента в ньому.

Для зручності в опитувальнику умовно можна виділити такі складові.

Перша складова (запитання 1, 2, 3, 4) допомагає розглянути включення студентами навчального компонента й мотивів навчання в різні за змістом діяльності: *ігрову (функціонування), трудову (обов'язкову), спілкування та самодіяльності (саморозвитку)*; друга (запитання 5, 6, 7) – простежити мотивацію навчання при ускладненні рівня діяльності: *навчання, відтворення, творчості*; третя (запитання 8, 9, 10) – проаналізувати включення навчального компонента в різні форми діяльності: *моторно-продуктивну, перцептивну (спостереження), мовленнєво-розумову*; четверта (останні п'ять питань опитувальника) – розглянути мотивування різних модальностей настрою: *від крайнього позитивного до крайнього негативного*.

У процесі опрацювання результатів опитування можна узагальнити *декілька змістових блоків*: навчання, хобі, спорт, господарська праця, читання, професійна діяльність тощо. Відповідно до мети нашого дослідження ми виділили блоки, що характеризують *мотивацію навчання*: процес навчання, набуття нових знань, студентське життя взагалі, задоволення від отримання знань, інтерес до окремого навчального предмета, стосунки з однокласниками та

викладачами, оцінки (підраховують кількість відповідей по кожному блоку для кожного студента, а потім для кожної групи).

*Бланк опитувальника полімотивації*

Інструкція: Дайте, будь ласка, відповіді на запитання:

1. Яку справу ти вважаєш для себе найзахопливішою?
2. З ким ти найбільше любиш спілкуватися?
3. Які риси твого характеру та здібності ти намагаєшся поліпшити?
4. Яку справу, корисну для інших, ти намагаєшся доводити до кінця?
5. Чим тобі подобається займатися під керівництвом викладачів?
6. Які звичні обов'язки ти виконуєш з найбільшим бажанням?
7. Що ти любиш робити творчо і самостійно?
8. Що ти намагаєшся робити своїми руками, яку фізичну роботу виконувати?
9. Що ти любиш слухати і за чим ти міг би спостерігати годинами?
10. Про що ти любиш розповідати іншим, про що розмірковувати?
11. Що тебе найбільше радує в університеті?
12. У чому причина твого доброго настрою в університеті?
13. Коли в тебе буває нормальний настрій в університеті?
14. Що є основною причиною поганого настрою в університеті?
15. Що тебе найбільше засмучує в університеті?

У дослідженні полімотивації студентів за опитувальником В. Ф. Моргуна у 2005–2006 рр. взяли участь 150 студентів 4–5 курсів стаціонарної, заочної форм навчання та другої вищої освіти психолого-педагогічного факультету спеціальностей психологія та соціальна педагогіка Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка.

Дослідження полімотивації дало змогу виявити місце навчальних мотивів у різних видах діяльності.

Розглянемо включення навчальних мотивів в різні за **змістом** види діяльності: *ігрову* (функціонування), *трудова* (обов'язку), *спілкування та самодіяльності* (саморозвитку).

За даними аналізу, включення навчального компонента в діяльність *функціонування* (улюблена справа) у студентів стаціонару на першому ранговому місці є читання (30%), на другому – навчання (29%), третьому – хобі (17%), четвертому – спілкування (13%), п'ятому – спорт, туризм (11%), шостому – професійна діяльність (5%). (Деякі студенти стаціонарного відділення навчаються за індивідуальним графіком і вже працюють за спеціальністю). У студентів заочної форми навчання перше рангове місце поділили професійна діяльність і хобі (по 29%), на другому місці – спілкування (19%), на третьому – навчання (17%), на четвертому – читання (6%). Студенти другої вищої освіти перше місце віддають професійній діяльності (43%), друге – хобі (24%), третє – навчанню (19%), четверте – спілкуванню (17%), п'яте – читанню (6%), шосте – заняттям спортом, туризмом (2%). Отже, всі студенти

віддали навчанню як улюбленій справі друге місце. Але у студентів стаціонарного відділення цей показник значно вищий (29%), ніж у студентів-заочників (17%) та другої вищої освіти (19%). Ми виділили в окремий блок читання як складову навчальної діяльності. Виявлено також велику різницю між бажанням читати студентів стаціонару (30%) і заочниками та другої вищої освіти (по 6%).

У процесі аналізу включення навчального компонента в *трудову* діяльність (справу, необхідну для інших) виявлено таке. Студенти стаціонару вважають справою, необхідною для інших, власні навчальні обов'язки (39%) і ставлять її на перше місце, на друге – виконання прохань оточуючих (16%), на третє – будь-яку доручену справу (11%) і не змогли відповісти – 34%. У студентів-заочників на першому місці – виконання прохань оточуючих (44%), на другому – будь-яка доручена справа (35%), на третьому – професійні обов'язки (21%). Студенти, що здобувають другу вищу освіту, на перше місце ставлять виконання прохань оточуючих (45%), на друге – професійні обов'язки (40%), будь-яку доручену справу (15%). Отже, тільки студенти стаціонару вважають своє навчання справою, необхідною для інших, і включають навчальний мотив у трудову діяльність. У студентів-заочників і другої вищої освіти переважають справи для інших (це в основному сім'я) та професійні обов'язки.

За даними аналізу включення навчального компонента в діяльність *спілкування* (з ким подобається спілкуватися) студенти стаціонарного відділення більше люблять спілкуватися з друзями (30%), одногрупниками (25%), рідними (20%), викладачами (15%) та цікавими людьми (10%); студенти-заочники – з друзями (30%), рідними (19%), колегами (18%), одногрупниками (17%), цікавими людьми (9%) та викладачами (7%); студенти другої вищої освіти – з друзями (27%), рідними (17%), колегами (15%), одногрупниками (15%), викладачами (12%), цікавими людьми (10%), однодумцями (4%). Отже, студенти стаціонару більше люблять спілкуватися з друзями й одногрупниками, заочної та другої вищої освіти – з друзями та рідними. Спілкуватися з викладачами студентам стаціонару подобається трохи більше (15%), ніж заочникам (7%) та студентам другої вищої освіти (12%).

Аналіз включення навчального компонента в *самодіяльність* діяльність *саморозвитку*, тобто риси характеру, вміння, навички та здібності, які потрібно вдосконалювати, виявив таке. На першому місці у студентів стаціонару бажання поліпшити характер (49%), на другому – навчальні успіхи (46%), на третьому – професійні якості (5%). У студентів-заочників та другої вищої освіти – відповідно вдосконалення характеру (60 і 55%), вдосконалення професійних якостей (з однаковим показником 25%) і поліпшення успіхів у навчанні (15 і 20%). Отже, навчальні успіхи є значущими тільки для студентів стаціонару (46%), а

студенти-заочники й другої вищої освіти залишають їм останні місця (відповідно 15 і 20%).

Які риси характеру, на думку студентів, потрібно вдосконалювати? Студенти стаціонару перш за все бажають позбутися ліні (30%), бути більш наполегливими й самостійними (по 17%), цілеспрямованими, розвивати власну комунікабельність (по 11%), відповідальність і пунктуальність (по 7%); студенти-заочники також бажають насамперед позбутися ліні (17%), розвинути комунікабельність, відповідальність, цілеспрямованість (по 11%), організованість, спостережливість, силу волі, оптимізм (по 7%), стриманість (8%); серед студентів-заочників 14% таких, що не бажають щось удосконалювати в своєму характері; студентам другої вищої освіти заважають у досягненнях нерозвинені увага, пам'ять, уява (по 15%), вони бажають розвивати творче мислення, комунікабельність, організованість, наполегливість (по 12%), силу волі (7%).

Розглянемо включення навчальних мотивів у різні за *рівнем* діяльності: *навчання, відтворення, творчості*.

Аналіз включення навчального компонента в діяльність на рівні *навчання* (чим подобається займатися під керівництвом викладачів) дав змогу узагальнити відповіді студентів усіх форм навчання і виділити такі форми діяльності під керівництвом викладачів: науково-дослідницьку діяльність; набуття професійних умінь і навичок (практична робота з конкретними психологічними методиками) і навчання взагалі (оволодіння знаннями з різних дисциплін, пізнання нового). Серед студентів стаціонару навчання взагалі віддали перевагу 40%, науково-дослідницькій діяльності 38%, набуттю конкретних професійних умінь і навичок 22%; серед заочників – відповідно 21, 24 і 55%; серед студентів другої вищої освіти – 17, 28 і 55%. Як бачимо, на рівні навчання студенти стаціонару більш керуються широкими пізнавальними мотивами (38%), бажанням набувати знань, а студенти-заочники та другої вищої освіти бажають насамперед оволодіти конкретними навичками роботи за спеціальністю (по 55%).

Аналіз включення навчального компонента в діяльність на рівні *відтворення* (звичних справ) виявив, що на першому місці у студентів стаціонару виконання обов'язків у сім'ї, по дому та господарству (60%), навчальних завдань (37%), професійних обов'язків (3%); у заочників – виконання обов'язків у сім'ї, по дому та господарству (40%), професійних обов'язків (39%), навчальних завдань (21%); у студентів другої вищої освіти – професійних обов'язків (45%), виконання обов'язків у сім'ї, по дому та господарству (39%), навчальних завдань (16%). Отже, студенти стаціонару навчальним завданням на рівні відтворення знову віддають перевагу (37%) порівняно зі студентами-заочниками (21%) та другої вищої освіти (16%).

За даними аналізу включення навчального компонента в діяльність на рівні *творчості* (виконання самостійно і творчо), на

стаціонарі переважали хобі (59%), навчання (30%), домашні справи (11%); у заочників – хобі (38%), професія (32%), домашні справи (22%), навчання (8%); у студентів другої вищої освіти – хобі (35%), професія (33%), домашні справи (23%), навчання (9%). Таким чином, усі студенти віддають перевагу проявам творчості в заняттях хобі, але студенти стаціонару мають бажання більш творчо виконувати навчальні завдання (30%), ніж студенти-заочники (8%) та другої вищої освіти (9%).

Розглянемо далі включення навчальних мотивів у різні за *формою* види діяльності: *моторно-продуктивну, перцептивну (спостереження), мовленнєво-розумову.*

Стосовно включення навчального компонента в моторно-продуктивну форму діяльності (те, що робиться “своїми руками”, й фізична праця) аналіз виявив, що на стаціонарі перевагу віддали хобі 50% студентів, господарським справам 22%, заняттям спортом 20%, будь-якій фізичній роботі 8%; на заочному відділенні – відповідно 44, 22, 17% і будь-якій фізичній роботі 17%; серед студентів другої вищої освіти – 42, 25, 11 і 22%. Як бачимо, всі студенти не включають до моторно-продуктивної форми діяльності навчальний компонент.

При включенні навчального компонента в *перцептивну* (спостереження) форму діяльності (що любиш слухати і за чим міг би спостерігати годинами) аналіз виявив, що студенти стаціонару воліють слухати музику (40%), викладача (21%), спостерігати за поведінкою людей і спілкуватися з ними (17%), дивитися телепередачі (12%), спостерігати за природою (10%); серед заочників – відповідно 37, 11, 15, 30 і 7%; серед студентів другої вищої освіти – 38, 10, 12, 33, і 7%. Як видно, на стаціонарі віддають перевагу тому, що розповідає викладач (21%), порівняно зі студентами-заочниками (7%) і другої вищої освіти (10%).

Аналіз включення навчального компонента в *мовленнєво-розумову* форму діяльності (про що любиш розповідати іншим, про що розмірковувати) показав, що 43% студентів стаціонару полюбляють розмови про особисте життя, сім'ю, свій досвід; 22% – про життя взагалі, взаємини між людьми; 15% – про навчання; 22% – про професію; серед заочників ці показники становлять відповідно 41, 37, 3 і 30%; серед студентів другої вищої освіти – 39, 22, 4 і 34%. Таким чином, про навчання студенти стаціонару розмірковують і розмовляють значно більше (15%), ніж студенти-заочники (3%) та студенти другої вищої освіти (4%).

Проаналізувавши далі мотивування студентами різних *модальностей настрою*, ми виявили, що найбільш вагомими причинами усіх модальностей настрою студентів трьох форм навчання були: оцінки, спілкування з одногрупниками, цікаві заняття, здобуття нових знань, спілкування з викладачами, самопочуття, відсутність сімейних проблем, перенавантаження, погане самопочуття, проблеми на роботі, можливість вдало поєднувати навчання з основною роботою та

виконанням сімейних обов'язків. Розглянемо ці причини за їх значущість для студентів.

Про те, що дуже позитивний настрій залежить від оцінок, висловилися 42% студентів стаціонару, від взаємин з одногрупниками – 30%, від цікавих занять і спілкування з викладачами – 18%, від здобуття нових знань – 10%; позитивний настрій – від оцінок (33%), взаємин з одногрупниками (25%), цікавих занять та спілкування з викладачами (19%), здобуття нових знань, оволодіння професією (17%), гарного самопочуття (6%); нейтральний настрій – від оцінок (20%), взаємин з одногрупниками (17%), цікавих занять, спілкування з викладачами та здобуття нових знань (по 15%). Негативний настрій зумовлюють перенавантаження (27%), погані оцінки (22%), проблеми в сім'ї (18%), стосунки з викладачами (13%), самопочуття та взаємини з одногрупниками (по 10%). Причинами дуже негативного настрою студенти вважають проблеми в сім'ї (30%), погані оцінки (25%), перенавантаження (14%), взаємини з викладачами (11%), а також самопочуття та взаємини з однолітками (по 10%).

Студентів заочного відділення називають причинами дуже позитивного настрою взаємини з одногрупниками (28%), оцінки (22%), самопочуття (21%), можливості поєднувати роботу з навчанням (15%), цікаві заняття, спілкування з викладачами (9%), здобуття нових знань (5%); позитивного настрою – можливість поєднувати навчання й роботу (27%), оцінки та самопочуття (по 20%), взаємини з одногрупниками (15%), цікаві заняття, спілкування з викладачами (12%), здобуття нових знань (6%); нейтрального – відсутність проблем у сім'ї та можливості поєднувати навчання й роботу (по 23%), взаємини з одногрупниками (17%), гарне самопочуття (14%), оцінки (10%), цікаві заняття, спілкування з викладачами (8%), здобуття нових знань (5%); негативного настрою – проблеми в сім'ї й на роботі (30%), перенавантаження (21%), самопочуття (19%), оцінки (15%), взаємини з одногрупниками (10%), взаємини з викладачами (5%); дуже негативного настрою – проблеми в сім'ї та на роботі (38%), перенавантаження (20%), самопочуття (17%), оцінки (15%), взаємини з одногрупниками (5%).

Студенти заочного відділення називали причинами дуже позитивного настрою спілкування з одногрупниками (22%), гарне самопочуття (20%), оцінки (19%), можливості поєднувати навчання та роботу (18%), цікаві заняття, спілкування з одногрупниками (4%); позитивного настрою – поєднання навчання з роботою (23%), оцінки (22%), цікаві заняття, спілкування з викладачами, взаємини з одногрупниками, самопочуття (по 15%), здобуття нових знань (10%); нейтрального настрою – можливість поєднувати навчання й роботу (21%), відсутність проблем у сім'ї й на роботі (20%), спілкування з одногрупниками (18%), самопочуття (16%), оцінки (10%), здобуття нових знань (9%); негативного настрою – проблеми в сім'ї та на роботі (30%), самопочуття й перенавантаження (по 20%), оцінки (15%),

взаємини з одногрупниками (10%); дуже негативного настрою – проблеми в сім'ї й на роботі (35%), перенавантаження (20%), оцінки (17%), самопочуття (15%), спілкування з одногрупниками (8%), взаємини з викладачами (5%).

Як бачимо, на думку студентів стаціонару, настрої більше залежить від оцінок, цікавих занять, взаємин з одногрупниками та викладачами, перенавантаження; студентів-заочників та другої вищої освіти – переважно від проблем у сім'ї й на роботі, від самопочуття, можливості вдало поєднувати навчання та роботу.

Результати дослідження полімотивації студентів та аналіз мотивації навчання дають підстави для таких *висновків*.

Мотивація навчання переважає у студентів стаціонарного відділення в різних за змістом видах діяльності: функціонуванні, трудовій, спілкуванні й саморозвитку, тоді як для студентів-заочників та другої вищої освіти провідними є професійні мотиви. В діяльності різних рівнів мотивація навчання студентів стаціонару також вища, ніж студентів-заочників та другої вищої освіти: на рівні навчання студенти стаціонару віддають перевагу широким соціальним мотивам, ніж вузькоособистісним; на рівнях відтворення і творчості навчальні мотиви для них є більш вагомими. У студентів стаціонару навчальна мотивація переважає також в перцептивній і мовленнєво-розумових формах. Студенти усіх форм навчання не включають до моторно-продуктивної форми діяльності навчальний компонент. Модальності настрою студентів стаціонару більше залежать від навчальних компонентів: оцінок, цікавих занять, взаємин з одногрупниками та викладачами.

Надалі ми плануємо дослідження полімотивації студентів екстернатної та дистанційної форм навчання.

### *Література*

1. *Леонтьев В. Г.* Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Учеб. пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПИ. – 1987. – 92с.
2. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
3. *Елфимова Н. В.* Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников: Учеб.-метод. пособие. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1991. – 108 с.
4. *Моргун В. Ф.* Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 – М., 1979. – 175 с.
5. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
6. *Моргун В. Ф.* Концепция многомерного развития личности и ее приложения // Филос. и социол. мысль. – 1992. – №2. – С. 27–40.

© Юдіна Н. О.

## **ВПЛИВ ІНТЕГРОВАНОЇ ОСВІТИ НА РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Розглядаються інтегроване навчання та особливості його застосування для молодших школярів. Розкрито поняття інтегрованого навчання, процесу розвитку мислення та інших особистісних параметрів учнів початкової школи. Акцентовано увагу на особливостях навчальної діяльності школярів. Показано вплив інтегрованої освіти на розвиток особистості дитини молодшого шкільного віку.

*Ключові слова:* інтегрована освіта, засоби інтегрованого навчання, особистісні параметри, особистісний розвиток молодшого школяра.

Рассматриваются интегрированное обучение и особенности его применения для младших школьников. Раскрыты понятия интегрированного обучения, процесса развития мышления и других личностных параметров учащихся младшей школы. Акцентируется внимание на особенностях учебной деятельности школьников. Показано влияние интегрированного образования на развитие личности ребенка младшего школьного возраста.

*Ключевые слова:* интегрированное образование, средства интегрированного обучения, личностные параметры, личностное развитие младшего школьника.

The integrated education and peculiarities of its application in the work with the primary school children are considered. The following notions are disclosed: the integrated education, the process of thinking development, other personal features of the primary school children. The peculiarities of children's educational activity are emphasized. The influence of the integrated education on the personality development of a primary school child is presented.

*Key words:* integrated education, facilities of the integrated education, personality features, personality development of a primary school child.

*Проблема.* Створення та впровадження інтегрованих курсів мають дати учневі ті знання, які відображають зв'язність окремих частин світу як системи, навчити дитину з перших кроків перебування в школі уявляти світ як єдине ціле, в якому всі елементи взаємопов'язані. Інтеграція є засобом отримання нових уявлень на перетині традиційних предметних знань [1, с. 12; 2, с. 34]. Інтегроване навчання має сприяти розвиткові творчих здібностей, спонукати школярів учитися, опановувати дії аналізу та узагальнення, формувати в них уміння об'єднувати в єдине ціле розрізнену навчальну інформацію. В умовах інформаційного перевантаження сучасних учнів потрібно не лише спиратися на пам'ять дітей для запам'ятовування численних фактів, а й розвивати їхнє мислення, опановувати основні закономірності пізнання навколишнього світу і враховувати

міжпредметні зв'язки, будувати інтегровані курси. Оскільки розвиток розумової сфери молодших школярів в умовах традиційного навчання вже достатньо вивчений, чого не можна сказати про інноваційну технологію інтегрованого навчання, виникла потреба дослідити динаміку розвитку мислення учнів молодших класів в умовах саме інтегрованого навчання.

*Об'єктом дослідження* є формування мисленневих процесів молодших школярів, *предметом* – психологічні особливості й динаміка розвитку мислення молодших школярів в умовах інноваційної технології інтегрованого навчання.

*Мета статті:* виявлення особливостей впливу інтегрованого навчального курсу на розвиток мислення учнів початкової школи та підвищення на цій основі як інтелекту, так і рівня навчальних досягнень учнів молодших класів.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

1. Провести теоретичний аналіз психологічних даних з проблеми формування й розвитку мислення молодших школярів та їх особистісних компонентів в умовах інтегрованого навчання.

2. Охарактеризувати особливості інтегрованого курсу “Довкілля” та обґрунтувати його вплив на розвиток розумового й інших особистісних параметрів учнів початкових класів.

Аналіз наукових положень особистісно-діяльнісного й особистісно-орієнтованого підходів, обґрунтування сучасних досліджень питань забезпечення неперервності та інтеграції змісту освіти, а також теоретичних і методичних засад психолого-педагогічної науки щодо фундаментальних положень вітчизняної психології про закономірності психічного й розумового розвитку молодшого школяра стали основою для розроблення особистісно-інтегрованого підходу, сутність якого полягає в розумінні, виявленні, актуалізації та розвитку особливостей мисленневої сфери учнів початкових класів в умовах інтегрованої освіти з орієнтуванням при цьому на розвиток їхніх особистісних параметрів. За умов реалізації цих підходів навчально-пізнавальна діяльність учнів включає безпосереднє їх спілкування з природою, спостереження, дослідження, малювання й моделювання предметів навколишнього світу, роботу дітей у групах, складання казок, освіта спрямовується на співробітництво з особистістю дитини, закладається фундамент наукового знання в молодших класах, який формується в процесі застосування дітьми уявлень про найбільш загальні закономірності наук, виявляється вплив засобів інтегрованого навчання (уроки на природі, лабораторні роботи, моделювання, поміркуй, склади казку тощо) на розвиток невербального й вербального інтелекту, що свідчить про вплив засобів інтегрованого навчання на формування й розвиток у

дітей інтелектуальних операцій: на основі сприймання зображення проводити його аналіз і синтез, узагальнювати, порівнювати й класифікувати образи за певними ознаками, розмірковувати над поставленою проблемою і робити елементарні висновки [3, с. 12].

У процесі особистісно-інтегрованої освіти відбувається зустріч суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, і власного досвіду учня; ці досвіди взаємодіють через їх постійне узгодження, використання всього того, що накопичено учнем у його власній життєдіяльності. Учень як особистість розвивається не тільки внаслідок оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення власного досвіду як важливого джерела власного розвитку. Вчитель визнає дитину центральною фігурою в класі і буде навчальний процес на основі поваги до індивідуальних інтересів і потреб дітей, сприяє збагаченню особистого досвіду кожної дитини; виступає для дітей спостережливим помічником у розкритті й розвитку їхньої індивідуальності. Стратегічна мета курсу “Довкілля” полягає в тому, щоб навчити дітей самостійно набувати нових знань і творчо використовувати набуті, приймати самостійні й відповідальні рішення, планувати свою діяльність, прогнозувати та оцінювати її результати, брати відповідальність за себе і своє оточення, будувати з іншими людьми стосунки співробітництва – все те, що лежить в основі формування рефлексії в дитини молодшого шкільного віку.

Процес формування цілісного наукового світогляду буде методично оптимальним за умови розвитку й доцільного використання можливостей наочно-образного та понятійного мислення школяра в процесі розв’язання навчально-пізнавальних завдань. Мислення й розуміння є основою засвоєння, проте цієї основи не буде, якщо учіння не мотивоване, якщо учні не виявляють усвідомленого ставлення до навчальної діяльності. Особистісно-інтегроване навчання за допомогою “живого” спілкування дитини з природою допомагає їй змінювати і вдосконалювати своє ставлення до навколишнього світу, до оточення, до себе; дає змогу більше спілкуватися з дорослими й однолітками, вчитися висловлювати свої думки, доводити їх правильність, формувати в собі вміння слухати інших і аналізувати їхні думки; враховує психофізіологічні можливості дитини при сприйманні курсу.

Усе перелічене вище стосується психофізіологічної, комунікативної й характерологічної якості особистості, що враховується при вивченні даного курсу. Інтегрований курс “Довкілля” більше, ніж традиційне природознавство, відповідає віковим особливостям молодших школярів, краще задовольняє потреби їхнього сенсорного розвитку й забезпечує широке поле творчості для кожного педагога. За досвідом та аналізом літератури з порушеної проблеми, умовами ефективності формування особистості

дитини молодшого шкільного віку в процесі засвоєння інтегрованих знань є такі: надання системі знань молодших школярів ціннісного змісту з орієнтацією на вищі людські цінності; інтегрування змісту всього навчально-виховного комплексу школи; цілісне й різнобічне засвоєння базових понять освітньої програми початкової школи; внесення в контекст пізнавального процесу особистісно й соціально значущих ситуацій, що стимулюють мотивацію учіння; соціальна адаптація молодших школярів, яка сприяє збагаченню духовного потенціалу особистості, забезпечує можливість кожної дитини виявляти ініціативу, реалізувати свої творчі можливості, здібності [4, с. 5; 5, с. 11]. З інтеграцією змісту природничонаукової освіти пов'язані її гуманізація та гуманітаризація. Одна з головних умов цих процесів – спрямованість шкільної освіти на врахування закономірностей розвитку свідомості особистості, що зумовлюють формування теоретичного мислення [6, с. 23].

На основі особистісно-інтегрованого підходу розвиток інтелекту молодших школярів розглядається в контексті цілісної системи психічних властивостей індивіда, а саме: з урахуванням індивідуальних якостей особистості – мотиваційного компонента (мотиви й потреби), досвіду індивіда (знання, цілі, продуктивний бік діяльності та поведінки, оцінки успішності), емоційно-вольової сфери, здібностей до спілкування, характерологічного (риси характеру), інтелектуального, психофізіологічного (темперамент), рефлексивного (вміння оцінити власні та чужі вчинки й думки) компонентів. Тоді навчально-пізнавальна діяльність учнів включає безпосереднє спілкування їх з природою, використання різних форм діяльності з предметами навколишнього світу, спілкування у групах, спрямованість початкової освіти на співробітництво з особистістю дитини, включаючи обов'язкове врахування індивідуальних якостей особистості дитини молодшого шкільного віку в процесі сприймання і вивчення потрібного курсу.

При викладанні курсу “Довкілля” використовують такі засоби інтегрованого навчання, що оптимізують навчальний процес і сприяють позитивному розвитку особистісних параметрів учнів, перелічених вище: колективна робота в малих групах, індивідуальна самостійна робота, моделювання, лабораторні роботи, ігрові методи, уроки на природі, пошуково-дослідницька робота, робота з приладами. Головною метою цього курсу є створення умов для формування й розвитку у школярів таких якостей, як: природничонаукове бачення природи, яке включає вміння осмислено пізнавати природні явища, фіксувати їх особливості, ставити перед собою дослідницькі цілі; володіння вмінням добувати факти, формулювати проблеми, висувати гіпотези, формувати особисті пояснення і перевіряти їх, усвідомлювати свою пізнавальну діяльність, аргументовано

обстоювати власні погляди на певну проблему; уміння діяти в щоденних різноманітних ситуаціях спілкування з природою відповідно до свого світорозуміння; вміння володіти собою в будь-яких ситуаціях, уміння позитивного ставлення до себе, до всього навколишнього світу; комунікативні навички; прискорене формування навчальної спрямованості учнів [7, с. 41; 8, с. 113].

Інтегроване навчання – це нова система роботи, пов'язана із засвоєнням учнями навчального матеріалу. За цією системою школярі спочатку засвоюють практичні (матеріальні) дії з предметами, які потім, згортаючись, стають внутрішніми розумовими діями. Останні є основою засвоєння матеріалу і наступного його використання. При цьому спеціально виділено як основний орієнтовний етап дії на кожному рівні його інтеріоризації. Потрібно звернути увагу на те, що такі засоби інтегрованого навчання, як поміркуй, прочитай, уроки на природі, робота в групах, які мають вербальну основу, впливають не тільки на вербальні, а й на невербальні інтелектуальні операції. Це можна пояснити тим, що вербальні засоби навчання, як і невербальні, також послуговуються наочним матеріалом, тим більше таким, який є в навколишньому середовищі, що прискорює розвиток і вдосконалення інтелектуальних операцій, бо на цьому етапі підключаються процеси сприймання та інтеріоризації-екстеріоризації, що відіграють важливу роль у розвитку розумової сфери дитини молодшого шкільного віку в процесі впливу на нього засобів інтегрованого навчання. Аналогічне спостерігається і при зверненні уваги на невербальні засоби навчання (малювання, моделювання та ін.), які впливають як на вербальні, так і на невербальні інтелектуальні операції, бо до сприймання наочного матеріалу підключаються розумові дії, які швидше й краще допомагають здійснювати вплив засобів інтегрованого навчання на розвиток інтелекту молодших школярів [9, с. 54; 10, с. 124].

Отже, такі засоби, як уроки на природі, робота в групах, розмірковування, читання з дорослими, малювання, моделювання, впливають на інтелектуальний параметр особистості учня. Однією з хиб традиційної системи освіти вважається відірваність навчального матеріалу від реальних життєвих проблем та особистісного досвіду дитини, що заважає перенесенню здобутих у школі знань на реальні життєві ситуації. Позитивне ставлення до навчання вчитель значною мірою повинен формувати на основі зв'язку викладання із життям та особистим досвідом учня. Такі засоби, як уроки на природі, робота в групах, малювання, моделювання, “прочитай”, “поміркуй”, та доречне їх використання на уроках дають змогу звернути увагу учнів на звичайні життєві факти і явища під іншим кутом зору; сприяють підбору завдань, зміст яких пов'язаний із краєзнавчим матеріалом, а також відбору фактів, які найбільше цікавлять молодших школярів і

пов'язані з їхнім власним життям, із справами близьких і знайомих людей. Такі засоби, як уроки на природі, робота в групах, малювання, спрямовані на розвиток у дітей вміння фантазувати й зосереджуватися, напружувати волю, докладати зусиль, контролювати емоції, регулювати свої поведінку й діяльність та впливають на розвиток емоційно-вольового компонента. В основі цього регулювання лежить взаємодія процесів збудження й гальмування нервової системи [11, с. 69].

Уміння аналізувати свої дії і вчинки, порівнювати їх з діями і вчинками інших людей, виділяти й розуміти найголовніше в наданій інформації, слухати іншого, аргументувати свої умовиводи, зіставляти думки різних груп діти застосовують при виконанні лабораторних робіт, під час роботи в групах, складання казки чи оповідання та моделювання, читання тексту з дорослими. При використанні цих засобів поступово вдосконалюється формування рефлексивного компонента молодшого школяра, в основі якого лежать відображення, осмислення, самоаналіз своїх суджень і вчинків з огляду на їх відповідність задуму та умовам діяльності. Такі засоби, як уроки на природі, лабораторні роботи, робота в групах, “поміркуй”, “склади казку”, читання тексту з дорослими, ґрунтуються на вмінні учня давати відповідь на запитання дорослого, слухати іншого, вести дискусію, рахуватися з думкою іншої людини, на прагненні допомагати один одному в навчанні. Використання цих засобів впливає на розвиток комунікативного й характерологічного компонентів особистості. Механізм цих компонентів виявляється у вмінні передавати інформацію, налагоджувати стосунки між учасниками спілкування, сприймати людину й матеріал, який вона передає під час бесіди, а також у формуванні в людини динамічних стереотипів, тобто системи нервових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку, які виникають під впливом різних подразнень, що діють у певній послідовності та певній системі. Пізнавальний інтерес молодших школярів, що виявляється в усвідомленому ставленні до оточення, завжди є емоційно забарвленим (здивування, захоплення, радість від пошуку, переживання успіху, розчарування від невдачі), виявляється у вольових діях, спрямуванні зусиль на пізнання нових сторін навколишньої дійсності. За традиційного навчання учні початкових класів спершу віддають перевагу навчанню як суспільно корисній діяльності взагалі, а потім їх приваблюють окремі види навчальної роботи. Інтегроване навчання з перших днів перебування дітей у школі виробляє в них прагнення займатися окремими видами роботи. Для цього впродовж робочого дня, на кожному уроці практикується часта зміна видів діяльності у ненав'язливій для учнів формі, що постійно збуджує їхній інтерес до нової роботи, включає в

роботу емоційну сферу і є стимулятором підвищення активності молодших школярів [12, с. 105].

*Висновок.* Інтеграція знань, створення інтегрованих курсів допомагають учням розширити своє світосприйняття, поглибити знання з різних дисциплін, утворюють позитивну мотивацію навчання, сприяють розвитку мислення молодших школярів з урахуванням індивідуальних рис особистості. Започаткування в школі інтегрованого навчання забезпечує з часом цілісність свідомості школярів, розвиток їх теоретичного мислення, готовність оцінювати об'єкти та явища навколишнього світу, дає змогу враховувати періоди розвитку дитини для формування сильної особистості. Інтегроване навчання відповідає принципу гуманізації якнайповніше враховує психологічні особливості, потреби та можливості учнів.

### *Л і т е р а т у р а*

1. *Василевська М. В.* Інтегровані уроки // Почат. шк. – 1996. – № 11. – С. 11–12.
2. *Білоконна Н. І.* Формування інтелектуальних умінь молодших школярів у процесі навчання: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кривор. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 1999. – 175 с.
3. *Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А.* Психология усвоения знаний в школе. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 346 с.
4. *Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф.* Психологическая диагностика интеллекта и личности. – К.: Вища шк., 1978. – 142 с.
5. *Берулава М. Н.* Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 9–11.
6. *Балл Г. О., Чмут Т. К.* Побудова систем розвиваючих завдань на основі математичних задач // Почат. шк. – 1982. – № 3. – С. 20–24.
7. *Ильченко В. Р.* Формирование у учащихся средней школы естественнонаучного мировоззрения в процессе обучения: Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / КПИ им. М. Горького. – К., 1990. – 44 с.
8. *Сльченко В. Р., Гуз К. Ж.* Освітня програма “Довкілля”: концептуальні засади інтеграції змісту природничонаукової освіти. – К.: Полтава: ПОПОП, 1999. – 123 с.
9. Інтеграція елементів змісту освіти: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава, 1994. – 234 с.
10. *Козловські І.* Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи): Монографія / За ред. С. У. Гончаренка. – Л.: Світ, 1999. – 302 с.
11. *Моляко В. А.* Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. шк., 1983. – 96 с.
12. *Моргун В. Ф.* Психологічні чинники розвитку мислення особистості в умовах інтегрованого навчання // Технології інтеграції змісту освіти / За ред. В. Р. Ільченко. – Полтава: НМЦ ІЗО, 2002. – Вип. 1. – С. 102–116.

© Яновська Т. А.

## З М І С Т

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ ЯК СУБ'ЄКТА І ОСОБИСТОСТІ

<i>Барно О. М.</i> Особливості формування світогляду молоді на сучасному етапі розвитку суспільства.....	3
<i>Барно Т. О.</i> Педагогічна інновація як засіб соціалізації сучасної молоді....	12
<i>Володарська Н. Д.</i> Релігійна соціалізація і життєва стратегія особистості із соматичними вадами .....	20
<i>Гейко Є. В.</i> Проблема цілісності особистості в контексті особистісного зростання.....	30
<i>Дідук І. А.</i> Соціальні уявлення як компонент соціального навчіння.....	38
<i>Колісник О. П.</i> Теоретико-методологічні засади розвитку людини як суб'єкта і особистості.....	47
<i>Кочарян О. С., Харченко С. Г.</i> Психолого-педагогічні аспекти реалізації соціокультурних дискурсів маскулітності / фемінітності в педагогічних моделях.....	57
<i>Кочубейник О. М.</i> Стиль як феномен життєвого простору особистості .....	63
<i>Миколенко Н. В.</i> Свідомість як діалогічне відношення в естетико-філософській концепції М. М. Бахтіна .....	70
<i>Меднікова Г. І.</i> Проблема визначення самосвідомості у вітчизняній психології.....	78
<i>Остапенко А. О.</i> Основи теорії моделювання багатомірної педагогічної реальності.....	87
<i>Петрунько О. В.</i> Дитина у просторі між владою соціалізації та особистою свободою.....	98
<i>Резнікова О. А., Солодихова О. Г.</i> Суб'єктний підхід до психології особистості, що адаптується.....	104
<i>Слюсаревський М.М.</i> Соціальна ситуація в Україні: спроба оцінки з погляду формування та прояву суб'єктного потенціалу особистості.....	109
<i>Татенко В. О.</i> Особистісне зростання і гуманізація стосунків між поколіннями у світлі суб'єктно-вчинкового підходу .....	127
<i>Тітов І. Г.</i> Психолого-педагогічне проектування експериментального навчання, спрямованого на розвиток творчої уяви в структурі суб'єктності молодших школярів.....	141
<i>Штепа О. С.</i> Дефініція особистісної зрілості.....	149

### БАГАТОВИМІРНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

<i>Білоус Р. М.</i> Психологічний супровід особистісно зорієнтованої освіти ....	158
<i>Гнатів І. В.</i> Формування моральної норми у дошкільному віці.....	164
<i>Горецька О. М.</i> Сучасні дискурси нетрадиційної сексуальності.....	172

Гузенко В. А. Місце мотивації досягнення в структурі особистості студентів.....	178
Данилова Т. М. Психологічні особливості особистісного профілю ревних людей.....	184
Зайка В. М., Перетяцько Л. Г. Особливості трансформації особистості при подоланні кризових ситуацій у житті людини.....	191
Клібайс Т. В. Дослідження атрибутивного стилю особистості: новий підхід.....	199
Кляпець О. Я. Життєві завдання особистості як умова реалізації її шлюбно-сімейних домагань.....	205
Кологривова Е. І. Особливості впливу особистісних прагнень на переживання суб'єктивного благополуччя.....	214
Кочарян О. С., Фролова Є. В. Особливості ставоворольової структури особистості жінок із стосунками міжособистісної залежності.....	221
Ларіна Т. О. Роль життєстійкості у формуванні життєвих домагань особистості.....	229
Лець Ю. А. Дослідження рівня особистісної відповідальності учнів старших класів в умовах розвивального навчання.....	234
Лепіхова Л. А. Особистісна зрілість як чинник реалістичності життєвих завдань та домагань.....	240
Массанов А. В. Психологічні бар'єри в діяльності особистості.....	248
Меєрович М. Й. Формування рис творчої особистості в навчальному процесі як вимога економіки.....	257
Мишко Н. М. Психологічні особливості адиктивної поведінки особистості.....	263
Моргун В. Ф. “Багатовимірний опитувальник мотивації кохання” як критеріально-орієнтована методика психодіагностики.....	268
Посохова В. В. Адикція як перешкода на шляху особистісного зростання молоді людини.....	278
Резнікова О. А. Особистість як суб'єкт адаптації.....	284
Саврасов В. П., Саврасов М. В. Діагностика інтелектуального розвитку старших школярів як невід'ємна складова контролю ефективності шкільного навчання.....	291
Татенко Н. О. Життєві завдання особистості як умова реалізації життєвого успіху.....	299
Титаренко Т. М. Життєві завдання особистості як соціально-психологічний чинник моделювання майбутнього.....	304
Тітов І. Г., Карась О. В. Особливості розв'язання підлітками творчих задач в умовах різних емоціогенних ситуацій.....	311
Тодорів Л. Д. Роль індивідуального гендерного досвіду в інтерпретації статевої поляризації.....	320
Цуканова Ю. Б. Індивідуальна вираженість ілюзії паралелограма та часова організація психіки.....	327
Черемних К. О. Професійний вимір самоздійснення особистості.....	330
Юдіна Н. О. Дослідження особливостей полімотивації студентів.....	336
Яновська Т. А. Вплив інтегрованої освіти на розумовий розвиток дитини молодшого шкільного віку.....	346

# СОДЕРЖАНИЕ

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА И ЛИЧНОСТИ

<i>Барно А. Н.</i> Особенности формирования мировоззрения молодежи на современном этапе развития общества.....	3
<i>Барно Т. А.</i> Педагогическая инновация как средство социализации современной молодежи.....	12
<i>Володарская Н. Д.</i> Религиозная социализация и жизненная стратегия личности с соматическими недостатками.....	20
<i>Гейко Е. В.</i> Проблема целостности личности в контексте личностного роста.....	30
<i>Дидук И. А.</i> Социальные представления как компонент социального научения.....	38
<i>Колесник А. П.</i> Теоретико-методологические основания развития человека как субъекта и личности.....	47
<i>Кочарян А. С., Харченко С. Г.</i> Психолого-педагогические аспекты реализации социокультурных дискурсов маскулинности / фемининности в педагогических моделях.....	57
<i>Кочубейник О. Н.</i> Стиль как феномен жизненного пространства личности.....	63
<i>Миколенко Н. В.</i> Сознание как диалогическое отношение в эстетико-философской концепции М. М. Бахтина.....	70
<i>Медникова А. И.</i> Проблема определения самосознания в отечественной психологии.....	78
<i>Остапенко А. А.</i> Основы теории моделирования многомерной педагогической реальности.....	87
<i>Петрунько О. В.</i> Ребенок в пространстве между властью социализации и личной свободой.....	98
<i>Резникова О. А., Солодухова О. Г.</i> Субъектный подход к психологии адаптирующейся личности.....	104
<i>Слюсаревский Н.Н.</i> Социальная ситуация в Украине: попытка оценки с точки зрения формирования и проявления субъектного потенциала личности.....	109
<i>Татенко В. О.</i> Личностный рост и гуманизация отношений между поколениями в свете субъектно-поступкового подхода.....	127
<i>Титов И. Г.</i> Психолого-педагогическое проектирование экспериментального обучения, направленного на развитие творческого воображения в структуре субъектности младших школьников.....	141
<i>Штена Е. С.</i> Дефиниция личностной зрелости.....	149

## МНОГОМЕРНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

<i>Билоус Р. Н.</i> Психологический сопровождение личностно ориентированного образования.....	158
<i>Гнатив И. В.</i> Формирование моральной нормы в дошкольном возрасте.....	164
<i>Горецкая А. Н.</i> Современные дискурсы нетрадиционной сексуальности ...	172

<i>Гузенко В. А.</i> Место мотивации достижения в структуре личности студентов.....	178
<i>Данилова Т. Н.</i> Психологические особенности личностного профиля ревнивых людей.....	184
<i>Заика В. Н., Перетяко Л. Г.</i> Особенности трансформации личности при преодолении кризисных ситуаций в жизни человека .....	191
<i>Клибайс Т. В.</i> Исследование атрибутивного стиля личности: новый поход.....	199
<i>Клянец О. Я.</i> Жизненные задачи личности как условие реализации ее брачно-семейных притязаний.....	205
<i>Кологривова Э. И.</i> Особенности влияния личностных устремлений на переживание субъективного благополучия.....	214
<i>Кочарян А. С., Фролова Е. В.</i> Особенности полоролевой структуры личности женщин с отношениями межличностной зависимости .....	221
<i>Ларина Т. А.</i> Роль жизнестойкости в формировании жизненных притязаний личности.....	229
<i>Лец Ю. А.</i> Исследование уровня личной ответственности учащихся старших классов в условиях развивающего обучения .....	234
<i>Лепихова Л. А.</i> Личностная зрелость как фактор реалистичности жизненных задач и притязаний .....	240
<i>Массанов А. В.</i> Психологические барьеры в деятельности личности.....	248
<i>Меерович М. И.</i> Формирование качеств творческой личности в учебном процессе как требование экономики.....	257
<i>Мишко Н.М.</i> Психологические особенности аддиктивного поведения личности.....	263
<i>Моргун В. Ф.</i> “Многомерный опросник мотивации любви” как критериально-ориентированная методика психодиагностики .....	268
<i>Посохова В. В.</i> Аддикция как препятствие на пути личностного роста молодого человека.....	278
<i>Резникова О. А.</i> Личность как субъект адаптации .....	284
<i>Саврасов В. П., Саврасов Н. В.</i> Диагностика интеллектуального развития старших школьников как неотъемлемая составляющая контроля эффективности школьного обучения .....	291
<i>Татенко Н. А.</i> Жизненные задачи личности как условие реализации жизненного успеха .....	299
<i>Титаренко Т. М.</i> Жизненные задачи личности как социально-психологический фактор моделирования будущего .....	304
<i>Титов И. Г., Карась О. В.</i> Особенности решения подростками творческих задач в условиях разных эмоциогенных ситуаций .....	311
<i>Тодорив Л. Д.</i> Роль индивидуального гендерного опыта в интерпретации половой поляризации .....	320
<i>Цуканова Ю. Б.</i> Индивидуальная выраженность иллюзии параллелограмма и временная организация психики.....	327
<i>Черемных Е. О.</i> Профессиональное измерение самоосуществления личности .....	330
<i>Юдина Н. А.</i> Исследование особенностей полимотивации студентов .....	336
<i>Яновская Т. А.</i> Влияние интегрированного образования на умственное развитие ребенка младшего школьного возраста .....	346

# CONTENTS

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF MAN'S DEVELOPMENT AS A SUBJECT AND A PERSONALITY

<i>Barno O. M.</i> Peculiarities of youth's outlook formation at the modern stage of society development.....	3
<i>Barno T. O.</i> Pedagogical innovation as a means of modern youth socialization.....	12
<i>Volodarska N. D.</i> Religious socialization and life strategy of a person with somatic disorders.....	20
<i>Geiko Ye. V.</i> The problem of the personal integrity in the context of personal development.....	30
<i>Diduk I. A.</i> Social representations as a component of social learning.....	38
<i>Kolisnyk O. P.</i> Theoretical and methodological grounds of person's development as a subject and a personality.....	47
<i>Kocharyan A. S., Kharchenko S. G.</i> Psychological and pedagogical aspects of socio-cultural masculinity/femininity discourses realization in the pedagogical models.....	57
<i>Kochubeynyk O. M.</i> A style as a phenomenon of a personality life scope.....	63
<i>Mykolenko N. V.</i> Consciousness as a dialogical attitude in aesthetic and philosophical concept of M. M. Bakhtin.....	70
<i>Mednykova A. I.</i> Problem of self-consciousness definition in the national psychology.....	78
<i>Ostapenko A. O.</i> Fundamentals of the theory of modeling of a multivariate pedagogical reality.....	87
<i>Petrunko O. V.</i> A child in a space between the socialization power and the personal freedom.....	98
<i>Reznikova O. A., Solodukhova O. G.</i> A subjective approach to the psychology of a personality which is in an adaptation process.....	104
<i>Slyusarevskiyi M.M.</i> Social situation in Ukraine: an attempt to estimate it from the point of personality's subjective potential formation and appearance.....	109
<i>Tatenko V. O.</i> Personal development and humanization of relations between generation in the light of the subject-actional approach.....	127
<i>Titov I. G.</i> The psychological and pedagogical projection of experimental education aimed at development of creative imagination in the structure of junior schoolchildren's subjectivity.....	141
<i>Shtepa O. S.</i> The definition of personal maturity.....	149

## POLYDIMENSION OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL THEORY AND PRACTICE

<i>Bilous R. M.</i> Psychological support in personality oriented education.....	158
<i>Gnativ I. V.</i> Formation of the moral norm at the preschool age.....	164
<i>Goretska N.</i> Modern discourses of nonconventional sexuality.....	172

<i>Guzenko V. A.</i> Role of achievement motivation in the structure of student personality .....	178
<i>Danylova T.N.</i> Psychological peculiarities of a personal profile of jealous people. ....	184
<i>Zaika V.M., Peretyatko L.G.</i> Features of personality transformation at overcoming the crisis situations in one's life.....	191
<i>Klibais T.V.</i> The investigation of an individual's attributive style: a new approach. ....	199
<i>Klyapets O.Y.</i> Individual's life tasks as a condition of its conjugal-family demands' realization. ....	205
<i>Kologryvova E. I.</i> Peculiarities of personal aspirations influence on subjective well-being.....	214
<i>Kocharyan A. S., Frolova E. V.</i> Peculiarities of gender-role personality structure of the women experiencing relations of interpersonal dependence .....	221
<i>Larina T.O.</i> Role of vitality in the formation of an individual's life pretensions. ....	229
<i>Lets Yu. A.</i> Investigation of senior pupils' personal responsibility level under the conditions of the developing education .....	234
<i>Lyepikhova L.A.</i> Personal maturity as a factor of life tasks and pretensions reality. ....	240
<i>Massanov A. V.</i> Psychological barrier in a person's activity .....	248
<i>Meyerovych M. I.</i> Formation of the creative personality features in the educational process as the economy demands .....	257
<i>Myshko N. M.</i> Psychological peculiarities of addictive behaviour of a person ...	263
<i>Morgun V. F.</i> "Love motivation multidimensional inquiry" as a criterion-oriented method in psychodiagnostics .....	268
<i>Posokhova V. V.</i> Addiction as a barrier on the way of a youth's personal development .....	278
<i>Reznikova O. A.</i> Personality as a subject of adaptation .....	284
<i>Savprasov V. P., Savrasov M. V.</i> The diagnostics of a senior pupil intellectual development as an essential component of the school education efficacy control .....	291
<i>Tatenko N. O.</i> Personal life tasks as a condition of life success realization .....	299
<i>Tytarenko T. M.</i> Life tasks of a personality as a psychological factor of future modeling .....	304
<i>Titov G., Karas' O. V.</i> The peculiarities of teenagers' solution of creative problems taking place in different emotional reinforcement situations ..	311
<i>Todoriv L.D.</i> The role of individual gender experience in sexual polarization...	320
<i>Tsukanova Yu. B.</i> Individual illusion intensity of parallelogram and temporal organization of psyche.....	327
<i>Cheremnykh K.O.</i> Professional dimension of personal self-fulfillment.....	330
<i>Yudina N.O.</i> The investigation of student polymotivation peculiarities. ....	336
<i>Yanovska T. A.</i> Influence of the integrated education on the mental development of a primary school child.....	346

**Наукові студії** із соціальної та політичної психології:  
Н12 36. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 16 (19). – 360 с.

ISBN 966-80-63-87-7

У цьому випуску збірника вміщено статті учасників міжнародної науково-практичної конференції “Особистісне зростання і гуманізація стосунків між поколіннями” (м. Полтава, 19–21 квітня 2007 р.). Розробляються теоретико-методологічні засади розвитку людини як суб’єкта і особистості. Обговорюється проблематика багатовимірності особистості в контексті психологічної теорії та практики.

Для психологів, фахівців із суміжних наук, викладачів, аспірантів і студентів.

В этом выпуске сборника помещены статьи участников международной научно-практической конференции “Личностный рост и гуманизация отношений между поколениями” (г. Полтава, 19–21 апреля 2007 г.). Разрабатываются теоретико-методологические основы развития человека как субъекта и личности. Обсуждается проблематика многомерности личности в контексте психологической теории и практики.

Для психологов, специалистов по смежным наукам, преподавателей, аспирантов и студентов.

This edition contains articles of the participants in international scientific and practical conference “Personal growth and humanization of the relations between generations” (Poltava, 19-21 April, 2007). Theoretical and methodological ground of man’s development as a subject and a personality are presented. Polydimension of a personality in the context of psychological theory and practice are discussed.

For psychologists, specialists in interconnected sciences, lecturers, post-graduate and under-graduate students.

**ББК 88.5 я 4**

**Наукове видання**

**Наукові студії  
із соціальної та політичної  
психології**

**Збірник статей**

*Засновано в 1995 році*

**Випуск 16 (19)**

Редакційна група: *З. А. Городиська, М. О. Литвин (керівник),  
Т. А. Кузьменко, Н. М. Маслакова*  
Оператори: *І. В. Микитенко, І. І. Мяленка, В. В. Савінов,  
Ю. О. Самсонова, І. В. Трохимець*  
Переклад анотацій (англ.) *А. С. Антоненко, Н. В. Кузічкіна*

Надруковано з оригіналу-макета, виготовленого  
в Інституті соціальної та політичної психології АПН України  
*Л. П. Черниш*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

---

Підписано до друку 5.03.2007 р. Формат 84x108/32. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 22,6. Обл.-вид. арк. 23,0.  
Тираж 300 пр. Зам. № 946-04  
Видавництво “Міленіум”

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного  
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК №535 від 19.07.2001 р.  
м. Київ, вул. Фрунзе, 18, оф. 101. Тел./факс 501-52-49

---