

ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ

НАУКОВИЙ ВІСНИК

ЛЬВІВСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Серія психологічна

Випуск 2

ЛЬВІВ
2011

ББК Х 9(4УК)311.163я52+
Х 9(4УК)я43

Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.
Серія психологічна: збірник наукових праць / головний редактор М.Й. Варій. – Львів:
ЛьвДУВС, 2011. – Вип. 2. – 296 с.

Засновник – Львівський державний університет внутрішніх справ.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

М.Й. Варій, доктор психологічних наук, професор (*головний редактор*);
В.П. Москалець, доктор психологічних наук, професор (*заступник головного редактора*);
М.П. Козирєв, кандидат філософських наук, доцент (*відповідальний редактор*).

Члени редколегії:

С.І. Болтівець, доктор психологічних наук, професор; **Л.Ф. Бурлачук**, доктор психологічних наук, професор; **В.В. Рибалка**, доктор психологічних наук, професор; **А.Ф. Карась**, доктор філософських наук, професор; **М.В. Костицький**, доктор юридичних наук, професор; **С.Д. Максименко**, доктор психологічних наук, професор; **І.Ю. Сковронська**, кандидат філологічних наук, доцент; **С.С. Сливка**, доктор юридичних наук, професор; **М.П. Гетьманчук**, доктор історичних наук, професор; **І.М. Галян**, кандидат психологічних наук, доцент; **О.І. Галян**, кандидат психологічних наук, доцент; **В.В. Карпенко**, кандидат психологічних наук; **С.С. Макаренко**, кандидат психологічних наук, доцент.

Рекомендовано до друку Вченою радою Львівського державного університету внутрішніх справ (протокол № 3 від 30 листопада 2011 р.).

Постанова Президії ВАК України від 9 квітня 2008 р. № 1-05/4 з перереєстрацією постановою Президії ВАК України від 14 жовтня 2009 р. № 1-05/4.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 12094-965 Р.

Адреса редакції: Україна, 79007, м. Львів, вул. Городоцька, 26.
Тел.: 233-61-95.

У публікаціях висвітлюються результати психологічних досліджень, проведених фахівцями у теоретичних та практичних напрямках.

У статтях висловлено позицію авторів, яка не завжди поділяється редакційною колегією. Відповідальність за достовірність фактів, статистичних даних, точність викладеного матеріалу покладається на авторів та рецензентів.

При передруку матеріалів посилання на Науковий вісник обов'язкове. Рукописи не повертаються.

Розділ 1

ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.9.016.1:159.964:159.92

М.Й. Варій

РІВНІ ЛЮДСЬКОЇ ПСИХІКИ В ЕНЕРГЕТИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ

Розкриваються сутність і структура несвідомого, підсвідомого, свідомого і надсвідомого рівнів людської психіки в енергетичній концепції, а також підґрунтя їх функціонування.

Ключові слова: *людська психіка, рівні психіки, несвідомий рівень, підсвідомий рівень, свідомий рівень, надсвідомий рівень, пси-програма.*



Постановка проблеми. Людська психіка, як і сотні років тому, є загадкою, незважаючи на тисячі праць із психології. Парадокс полягає в тому, що більшість підручників, навчальних посібників, монографій, докторських і кандидатських дисертацій з різних аспектів психології виконані без опори на конкретну концепцію чи модель людської психіки, закономірності, принципи та операційно-функціональні можливості якої добре відомі автору. Психічні явища, процеси розглядаються відокремлено, відірвано від контексту функціонування людської психіки.

Власне, коли йдеться про функціонування людської психіки, то має бути врахованим те, *що досягається свідомістю*, і те, що забезпечується тим психічним, яке лежить *поза нею (свідомістю)*. У цьому разі говорять про різні рівні психіки, маючи на увазі її свідомі та несвідомі аспекти. Однак вони у психологічній науці розроблені недостатньо. Тому наше дослідження рівнів людської психіки в енергетичній концепції є актуальним; воно збагатить теорію і практику психологічної науки.

Стан дослідження. Людську психіку, власне свідомість і те, що лежить поза нею, досліджували сотні вчених. Нині існують бі-

льше десяти концепцій і моделей людської психіки [4, с. 164–182]. У них по-різному трактуються свідомість і те, що лежить поза нею, тобто різні рівні психіки. Про функціонування психіки на різних рівнях написано сотні праць, серед яких згадаємо А.Ю. Агафонова [1], О.Г. Асмолова [2], Е. Берна [3], С. Грофа [5], Дж. Кеха [6], Е. Ноймана [7], Х. Феррер [10], З. Фрейда [11-13], Е. Фрома [14], Г.Т. Хант [15], К.Г. Юнга [16–18]; також є колективні дослідження [8; 9] та ін.

У них іноді свідомому протиставляли несвідоме, а часто свідомість фактично розглядали як цілу психіку, включаючи до неї і несвідоме. Однак власне рівні людської психіки, їхня операційно-функціональна діяльність потребує подальшого вивчення.

Тому *метою* нашого пошуку є розкриття сутності й структури рівнів людської психіки в енергетичній концепції.

Виклад основних положень. У попередньому дослідженні ми зробили висновок про те, що «людська психіка – це багаторівневе й багатосистемне, але цілісне й самостійне суще утворення, яке одночасно існує в індивіді й поза ним, поєднує різне психічне минулого, теперішнього і майбутнього та відображає зовнішній світ, минулий розвиток людства, раси, етносу й нації, роду і родини; утримує й відтворює внутрішній світ суб'єкта психіки; гармонізує та упорядковує смисли його життєдіяльності; розоб'єктивує внутрішнє психічне у зовнішнє й об'єктивує зовнішнє психічне у внутрішнє» [4, с. 199].

Людська психіка, психічне функціонують на енергетичному рівні, тобто у вигляді пси-енергії, яка містить дві складові – інформаційну та енергетичну (психоенергетичний потенціал) [4, с. 183–195]. Інформаційна складова містить відомості про явища, процеси, події, наміри, установки тощо. Енергетична складова відображає значущості того, що закладено в інформації, тобто величину психоенергетичного потенціалу.

У психіці кожної людини наявне різне психічне, яке також має інформаційну та енергетичну складові.

Психічне – це те, що містить психоенергію будь-якої полярності й може взаємодіяти з людською психікою та іншим психічним. Психічне поділяється на внутрішнє і зовнішнє [4, с. 183–188]. У кожному психічному є свій пси-код. У людській психіці є пси-

програма декодування інформації під час впливу зовнішнього психічного або взаємодії з актуалізованим іншим внутрішнім психічним.

Психіка й психічне взаємодіють посередництвом обміну і взаємовпливу психоенергії. Кожна людська психіка має свій неповторний псі-код. Отже все внутрішнє психічне (зі своїми псі-енергіями) має псі-код, який утримує псі-код психіки (базовий), плюс внутрішнього психічного.

Людська психіка функціонує на кількох рівнях – несвідомому, підсвідомому, свідомому і надсвідомому (рис. 1), які володіють певним психічним [4, с. 197, 206–241].

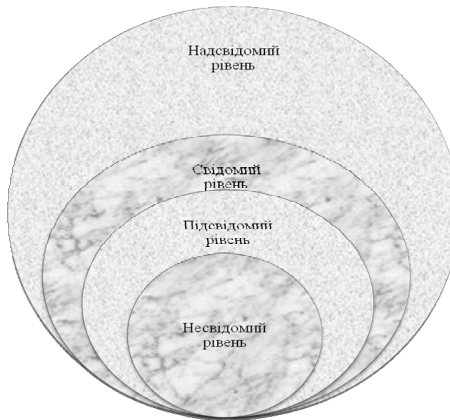


Рис. 1. Рівні людської психіки

Проте, цей поділ умовний, оскільки людська психіка функціонує як єдиний нерозривний комплекс, в якому різні рівні виконують свої функції, однак їхній розвиток у кожної людини може бути різним.

Оскільки психіка конкретної людини містить психічне минулого, теперішнього і майбутнього, то воно знаходиться на різних її рівнях. Психічне минулого – загальнолюдського, расового, етнічного, родового і родинного – знаходиться на несвідомому рівні. Воно доступне людській психіці тому, що збігаються відповідні псі-коди.

Несвідоме, в широкому значенні, – це сукупність психічних явищ, процесів, операцій і станів, не представлених у свідомості людини.

Несвідоме не є чимось містичним, ірраціональним, «темною» силою, що прагне нанести людині збиток. Це цілком нормальна сторона психіки, особливий рівень психічної діяльності.

На відміну від свідомості, несвідоме не передбачає попередньої уявної побудови дій, проектування їхніх результатів і постановки мети.

Воно функціонує організовано за допомогою псі-програм минулого загальнолюдського, расового, етичного, суспільно-державного (національного) родового та родинного характеру, які сформувалися давно і є значно спільними для людей.

Ці псі-програми постійно невідчутно, опосередковано впливають на підсвідомість і свідомість людини, її поведінку, ставлення, діяльність, вибір, тощо, змушуючи неосмислено (на рівні підсвідомості) і опосередковано (на рівні свідомості) зважати на те, що закладено в інформації психічного минулого.

У несвідомому (рис. 2) міститься загальне людське несвідоме, расове несвідоме, етнічне несвідоме, суспільнодержавне (національне) несвідоме, родове несвідоме та родинне несвідоме.

Отже, несвідомість людини має шість прошарків:

- 1 – психічне загальнолюдського;
- 2 – психічне расового;
- 3 – психічне етнічного;
- 4 – психічне суспільнодержавного (національного);
- 5 – психічне родового (чоловічого і жіночого);
- 6 – психічне родинного.

Психічне загальнолюдського однакове для всіх людей, які живуть на Землі. К. Юнг назвав його колективним несвідомим.

Психічне расового відображає те, що належить усій расі. Психічне етнічного однакове для всіх етнофорів.

Воно є основою ментально-психічної складової людської психіки.

Психічне суспільнодержавного (національного) утримує інформацію про функціонування суспільства і держави в минулому, а також життя нації.

Психічне родового (чоловічого і жіночого) утримує інформацію про існування і розвиток роду, його жіночої та чоловічої складових. Психічне родинного утримує інформацію про життя сім'ї.



Рис. 2. Прошарки несвідомого рівня людської психіки

Наступним (за зростанням) є **підсвідомий рівень** людської психіки. Він становить уявлення, бажання, потяги, почуття, стани, образи, психічні явища та акти, які упродовж життя «вийшли» зі свідомості. Психічне підсвідомого у відповідних ситуаціях начебто автоматично, іноді без чіткого і зрозумілого усвідомлення, але за певних умов їх можна повернути назад та усвідомити.

Підсвідомість, її псі-програми виконують низку дуже потрібних людині функцій: результативну, захисну, автоматизації дій, управління організмом. Одна з них полягає в ефективному регулюванні її стосунків з дійсністю, що перебуває за порогом свідомості. Для цього нею формуються відповідні псі-програми.

Підсвідомість також формує псі-програми, які виконують певну захисну функцію: позбавляють психіку від постійного напруження свідомості там, де в цьому немає потреби. Псі-програми

автоматизації полегшують різні види діяльності, за допомогою автоматизації певних розумових і практичних дій під час свідомої діяльності. Псі-програми психічної автоматизації позбавляють свідомість постійного спостереження й непотрібного контролю за кожним фрагментом дії. У підсвідомості закладено також псі-програми регуляції автоматизованих розумових дій, запам'ятовування, актів сприйняття та ін., а також зовнішніх дій – читання листа, розмови, ходіння та ін. Багато вчинків виконуються автоматично, без роздумів.

Псі-програми підсвідомості контролюють і управляють всіма життєво важливими функціями людського організму, від кровообігу до дихання і травлення.

У підсвідомості відображається те, що вже відбулося з людиною, починаючи з переднатального і преднатального періоду. Там реєструється кожна подія нашого життя, а також пов'язані з нею думки, емоції та почуття та інше.

Підсвідомість людини має такі прошарки (рис. 3):

- 1 – межовий глибинний;
- 2 – глибинний;
- 3 – поглиблений;
- 4 – поверхневий.

Поверхневий прошарок підсвідомості містить псі-програми, які сформувалися недавно, а також ті, що допомагають у повсякденній життєдіяльності (автоматизмів, звичок та ін.).



Рис. 3. Прошарки підсвідомого рівня людської психіки

Поглиблений прошарок підсвідомості містить псі-програми складніші за своїми функціями і характером, ніж ті, які знаходяться у поверхневому прошарку. Ці псі-програми переживання від нереалізованих планів, невдач, різних аспектів незадоволення від життєдіяльності, які коли-небудь хоч на мить усвідомлювались людиною.

Якби незадоволення, негативні думки, емоції та почуття діяли з дня народження на рівні свідомості, то людина просто б не могла жити. Її психіка знаходилася б у такому безперервному сум'ятті й безладі, що не могла б працювати.

Цей прошарок підсвідомості також містить псі-програми, які сформувалися давно, а інформація, закладена в них, вважалася забутою.

Підсвідомість містить психічне дитинства і предмети, що належать до нього. Тут знаходяться і псі-програми, що ніколи не доходили до свідомості, але досі здатні побічно впливати на поведінку, і псі-програми, які колись були свідомими.

Водночас, у підсвідомості знаходиться психічне відповідних образів; деякі з них ніколи не доходили до свідомості, інші – були виштовхнуті зі свідомості спеціально.

Тут також містяться псі-програми, які сформувалися внаслідок сексуального незадоволення, втрат, нездійснення мрій, потягів, бажань тощо.

Психоенергія цього психічного може бути спрямована як усередину, так і назовні психіки.

Якщо ж вона спрямована всередину психіки, то людина збільшує свій негативний психоенергетичний потенціал.

Глибинний прошарок підсвідомості містить психічне, яке здатне формувати і реалізовувати псі-програми, що задані свідомістю. Межовий глибинний прошарок підсвідомості утримує психічне, яке утворилося на основі взаємодії психічного несвідомого і підсвідомого, свідомого і несвідомого.

Свідомість – це такий рівень психіки людини, який здатний формувати псі-програми щодо:

1) об'єктиваци та розкодування психоенергії, виявлення його змісту й потенціалу, а також його перетворення у своє нове (за змістом і потенціалом) внутрішнє психічне;

2) збільшення психоенергетичного потенціалу (інформації та енергетичності якогось внутрішнього психічного внаслідок взаємодії одного внутрішнього психічного з іншим (іншими) внутрішнім психічним, або утворення на основі такої взаємодії нового (за змістом і потенціалом) внутрішнього психічного;

3) розоб'єктивації психоенергії внутрішнього психічного та її об'єктивації в предметах і явищах (зовнішньому психічному);

4) розуміння людиною самої себе, своїх потреб, інтересів, цінностей, цілей, свого місця в суспільстві, свого «Я» та ін., а також розуміння розуміння;

5) організації своєї поведінки і діяльності у відповідності до встановлених норм.

Отже, на нашу думку, свідомість людини має такі прошарки (рис. 4):

- 1 – початковий рівень свідомості;
- 2 – низький рівень свідомості;
- 3 – середній рівень свідомості;
- 4 – високий рівень свідомості;
- 5 – досконалий рівень свідомості.

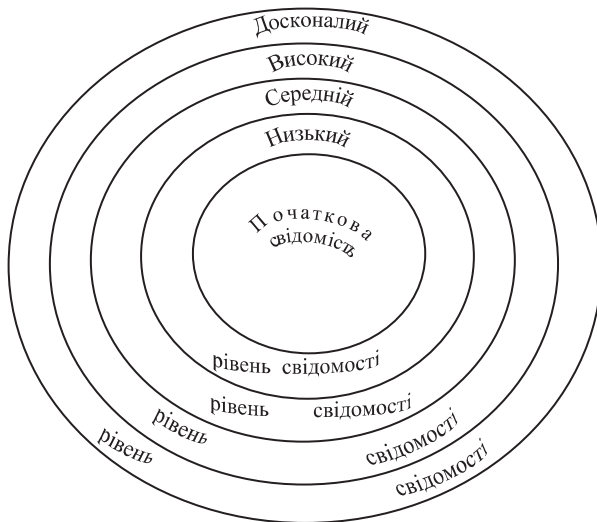


Рис. 4. Рівні свідомості людської психіки

Найвищим (за зростанням) є *надсвідомий рівень* людської психіки, який утримує психічні явища, акти й стани, що виникли внаслідок взаємодії зі Всесвітом, а також псі-програми такої взаємодії.

Надсвідомість людини має такі прошарки (рис. 5):

- 1 – інтуїтивний;
- 2 – сегментний;
- 3 – всеосяжний.



Рис. 5. Прошарки надсвідомого рівня людської психіки

Інтуїтивний прошарок надсвідомості забезпечує взаємодію людської психіки із поверхневою частиною психічного Всесвіту. Через інтуїцію, сни, відчуття і передчуття вона підказує нам необхідні ідеї та рішення. У межах цього прошарку діє творче натхнення, що супроводжується раптовим «осяянням» новою ідеєю, яка народжується немовби від якогось поштовху зсередини, а також випадки миттєвого розв'язання завдань, які тривалий час не піддавалися свідомим зусиллям, і ті явища, які називають парапсихічними, тощо. Сегментний прошарок надсвідомості забезпечує взаємодію людської психіки з деяким психічним Всесвіту.

Всеосяжний прошарок надсвідомості дозволяє людській психіці повністю проникати у психічне Всесвіту. Але людина не може

«запустити» псі-програми такої взаємодії. Проте психіка кожної людини функціонує як єдиний цілісний комплекс, в якому несвідоме, підсвідоме, свідоме і надсвідоме впливають на всі підсистеми. Щоправда, вплив кожного з цих рівнів різний, оскільки людина виконує різні завдання.

Висновки. Отже, людська психіка функціонує на несвідомому, підсвідомому, свідомому і надсвідомому рівнях, які володіють певним психічним.

Несвідоме (несвідомий рівень психіки) в широкому значенні – це сукупність психічних явищ, процесів, операцій і станів, які не представлені у свідомості людини.

На несвідомому рівні психіки знаходиться шість прошарків психічного: загальне людське несвідоме, расове несвідоме, етнічне несвідоме, суспільнодержавне (національне) несвідоме, родове несвідоме та родинне несвідоме.

Наступним після несвідомого (за зростанням) є підсвідомий рівень людської психіки, який становить уявлення, бажання, потяги, почуття, стани, образи, психічні явища та акти, які колись упродовж життя «вийшли» зі свідомості. У ній відображається те, що вже відбулося з людиною, починаючи з преднатального і переднатального періоду. Там реєструється кожна подія нашого життя, а також пов'язані з нею думки, емоції та почуття та інше. Підсвідомість людини має такі прошарки: межовий глибинний; глибинний; поглиблений; поверхневий.

Псі-програми підсвідомості виконують низку дуже потрібних людині функцій – це регуляції, захисту, автоматизації дій, управління організмом. Тут також містяться псі-програми, які сформувалися внаслідок сексуального незадоволення, втрат, нездійснення мрій, потягів, бажань тощо. Психоенергія цього психічного може бути спрямована як всередину, так і назовні психіки. Свідомий рівень психіки формує псі-програми щодо:

1) об'єктивації та розкодування психоенергії, виявлення його змісту й потенціалу, а також його перетворення у своє нове (за змістом і потенціалом) внутрішнє психічне;

2) збільшення психоенергетичного потенціалу (інформації та енергетичності якогось внутрішнього психічного внаслідок взаємодії одного внутрішнього психічного з іншим (іншими) внутрішнім

психічним, або утворення на основі такої взаємодії нового (за змістом і потенціалом) внутрішнього психічного; 3) розоб'єктивації психоенергії внутрішнього психічного та її об'єктивації в предметах і явищах (зовнішньому психічному); 4) розуміння людиною самої себе, своїх потреб, інтересів, цінностей, цілей, свого місця в суспільстві, свого «Я» та ін., а також розуміння розуміння; 5) організації своєї поведінки і діяльності у відповідності до встановлених норм.

Свідомість людини має такі прошарки:

- 1 – початковий рівень свідомості;
- 2 – низький рівень свідомості;
- 3 – середній рівень свідомості;
- 4 – високий рівень свідомості;
- 5 – досконалий рівень свідомості.

Найвищим (за зростанням) є надсвідомий рівень людської психіки, який утримує психічні явища, акти й стани, що виникли внаслідок взаємодії зі Всесвітом, а також псі-програми такої взаємодії.

Цей рівень має такі прошарки:

- 1 – інтуїтивний;
- 2 – сегментний;
- 3 – всеосяжний.

Однак психіка кожної окремої людини функціонує як єдиний цілісний комплекс, у якому несвідоме, підсвідоме, свідоме і надсвідоме впливають на всі підсистеми.

1. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания / А.Ю. Агафонов. – СПб.: Речь, 2003. – 296 с.

2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.

3. Берн Э. Психика в действии / Э. Берн; пер. с англ. П.А. Самсонов. – Мн.: Попурри, 2007. – 432 с.

4. Варій М.Й. Енергетична концепція психіки і психічного: монографія / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 318 с.

5. Грофф С. За пределами мезга / С. Грофф. – М.: Изд-во Моск-го Транс персонального Центра, 1993. – 388 с.

6. Кехо Дж. Подсознание может все!; пер. с англ. / Дж. Кехо. – 4-е изд. – Мн.: Попурри, 2002. – 176 с.

7. Нойман Э. Происхождение и развитие сознания / Э. Нойман. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. – 464 с.
8. Подсознание и его возможности. Ваш мозг и подсознание могут все / авт.-сост. Любовь Орлова. – Минск: Харвест, 2009. – 224 с.
9. Тайны сознания и бессознательного: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1998. – 496 с.
10. Феррер Х. Новый взгляд на трансперсональную теорию: Человеческая духовность с точки зрения соучастия / Х. Феррер; пер. с англ. А Кисилева. – М.: АСТ и др., 2004. – 397 с.
11. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд; пер. с нем. А. Вяхирева, И. Полякова. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 256 с.
12. Фрейд З. Толкование сновидений / З. Фрейд; пер. с нем. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 512 с.
13. Фрейд З. «Я» и «Оно»: Сборник / З. Фрейд; пер. с нем. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 288 с.
14. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм; общ. ред., сост. и предисл. П.С. Гуревича. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
15. Хант Г.Т. О природе сознания: с когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения / Г.Т. Хант; пер. с англ. А. Киселева. – М.: Издательство АСТ и др., 2004. – 555 с.
16. Юнг К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов / К.Г. Юнг; пер. А.А. Спектор. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2005. – 400 с.
17. Юнг К.Г. Коллективное бессознательное: письма / К. Юнг. – Кюснахт-Цюрих, 1916.
18. Юнг К.Г. Психика: структура и динамика / К. Юнг; пер. А.А. Спектор; науч. ред. пер. М.В. Маришук. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – 416 с.

Варий М.И. Уровни человеческой психики в энергетической концепции.

Раскрываются сущность и структура несознательного, подсознательного, сознательного и сверхсознательного уровней человеческой психики в энергетической концепции, а также почва их функционирования.

Ключевые слова: *человеческая психика, уровни психики, несознательный уровень, подсознательный уровень, сознательный уровень, сверхсознательный уровень, пси-программа.*



Variy M.I. Levels of the Human Psychology in the Energy Concept.

The article details the nature and structure of the unconscious, subconscious, conscious and uperconscious levels of the human psyche in the energy concept and the basis of their functioning.

Key words: *human psyche, the level of the psyche, unconscious level, subconscious level, a conscious level, uperconscious level psy-program.*

Стаття надійшла 19 жовтня 2011 року



МЕХАНІЗМИ МІЖСОБИСТІСНОГО СПРИЙМАННЯ

Розкривається зміст поняття «міжособистісне сприймання» та суміжних із ним категорій. Розглядаються тлумачення основних механізмів та ефектів міжособистісної перцепції.

Ключові слова: *сприймання, міжособистісне сприймання, соціальна перцепція, пізнання, механізми міжособистісного сприймання.*



Постановка проблеми. Проблема міжособистісного сприйняття викликає дедалі більший інтерес учених і практиків, оскільки саме воно є одним із найважливіших факторів конструктивної міжособистісної взаємодії в процесі соціально-комунікативної діяльності. Соціальний перцептивний процес має дві сторони: суб'єктивну (суб'єкт сприйняття – людина, яка сприймає) і об'єктивну (об'єкт сприйняття – людина, яку сприймають). Відповідно, сприймання людини детермінується якостями та властивостями об'єкта сприймання; особливостями сприймання суб'єкта; умовами, за яких відбувається перцептивна діяльність.

На процес сприймання впливає наша увага, що становить основу спостережливості, а спостережливість, своєю чергою, є основою культури сприймання. Рівень нашого сприймання визначається також отриманими у процесі життєдіяльності знаннями, вміннями, навичками, досвідом, культурою.

Всі ці та інші чинники впливають на якість перцептивного образу як кінцевого результату процесу сприймання, розуміння сприйнятого, на швидкість сприймання, на формування настанови сприймання тощо. При взаємодії і спілкуванні соціальна перцепція є взаємною: люди сприймають, інтерпретують, оцінюють одне одного (не завжди об'єктивно).

Очікується, що розуміння шляхів і механізмів утворення перцептивних образів та способів їхньої трансформації дозволить виявити нові шляхи підвищення ефективності взаємодії і діяльності людей.

Стан дослідження. Дослідження соціальної перцепції відображене у багатьох працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, вивчалися соціально-перцептивні характеристики спільної діяльності (Г.М. Андреева, А. Коссаковскі, М.М. Обозов, Х. Теджфел, С. Фрейзер, А.У. Хараш, П.М. Шихирев, А.В. Юревич); особливості міжособистісного сприймання в різних сферах життєдіяльності, спілкування людини (Л.Я. Гозман, Я.Л. Коломінський, Р.Л. Кричевський, С.Д. Максименко, В.А. Семиченко, В.М. Циба, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалб та інші); проблеми підвищення точності міжособистісного сприймання, розвитку соціальної перцепції (А. Бандура, М. Герберт, М. Даннет, К. Девіс, Г. Келлі, Дж. Кемпбелл, Р.Л. Кричевський, К. Левін, Л.А. Петровська, З. Фрейд); механізми соціальної перцепції, що зумовлюють ефективність взаємодії людей (В.С. Агеєв, О.О. Бодальов, І.С. Кон, Б. Паригін, Т. Хайдер, В.О. Ядов). Але нині проблема механізмів міжособистісного сприймання залишається актуальною і потребує детальнішого вивчення.

Мета статті полягає у виявленні змісту спеціальних пізнавальних дій – механізмів міжособистісного сприймання – та їхньому впливові на формування перцептивного образу і ефективність взаємодії людини з людиною.

Виклад основних положень. У дослідженнях Г.М. Андреевої [2], А.А. Бодалева [3], В.В. Знакова [3] під сприйманням розуміють складний психічний процес відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності, які впливають у певний момент на органи чуття людини. Соціальне сприймання (соціальна перцепція) розуміється як складний комплекс явищ і процесів, що забезпечують орієнтацію індивіда у соціальному середовищі і забезпечують для нього стан готовності до дії, як зазначають В.С. Агеєв [1]; Г.М. Бодалев [2]; Т.М. Гаврилова [3]; В.В. Знаков [5]; Н.Н. Обозов [10]; В.Н. Паригін [11]; К.М. Романов [17].

Цей комплекс охоплює як перцептивні процеси обробки інформації, що поступає від органів чуттів, так і мисленнєві, когнітивні процеси. Організована перцептивна діяльність, в основі якої лежать певні способи обстеження об'єкта, застосування понятійного апарату забезпечує багатостороннє, багаторівневе сприйняття об'єкта.

Термін «соціальна перцепція» уперше був введений Дж. Брунером усередині минулого століття. Спочатку під соціальною перцепцією розумілась соціальна детермінація перцептивних процесів. Пізніше дослідники надали поняттю дещо інше значення: соціальною перцепцією стали називати процес сприйняття так званих соціальних об'єктів, під якими мались на увазі інші люди, соціальні групи, великі соціальні спільноти. Саме в такому використанні термін закріпився в соціально-психологічній літературі [2, с. 119]. В.С. Агєєв відзначає, що поняття «соціальна перцепція», з одного боку, значно вужче, ніж загальнопсихологічна категорія «перцепція» за об'ємом, оскільки йдеться про один клас об'єктів. З іншого боку, це поняття значно ширше від останнього (загальнопсихологічного) за змістом, оскільки в нього включається не тільки сприйняття, але і низка інших процесів [1].

Соціальна перцепція в психологічному значенні дозволяє описати процес сприймання, маючи на увазі і характеристики соціального суб'єкта, і соціального об'єкта перцепції, специфіку самого процесу і його результату.

Г.М. Андрєєва процес сприйняття однією людиною іншої розглядає як обов'язкову складову спілкування і умовно називає її перцептивною стороною. На її думку, в аспекті спілкування людини з людиною доцільніше говорити не взагалі про соціальну перцепцію, а про міжособистісну перцепцію або міжособистісне сприйняття (або – як варіант – про сприйняття людини людиною) [2, с. 120].

А.А. Бодалєв часто як синонім «сприйняття іншої людини» використовує вислів «пізнання іншої людини» [3, с. 5]. Це більш широке розуміння терміна зумовлене специфічними рисами сприйняття іншої людини, до яких належить сприйняття не тільки фізичних характеристик об'єкта, але і поведінкових його характеристик, формування уявлень про його наміри, думки, здібності, емоції, установки та ін.

Крім того, в зміст цього поняття включається формування уявлень про ті стосунки, які пов'язують суб'єкт і об'єкт сприйняття. Саме це надає особливо великого значення низці додаткових чинників, які не виконують настільки істотну роль при сприйнятті фізичних об'єктів [2, с. 121].

А.О. Реан вважає, що «в тому випадку, коли мова йде про проблеми власне сприйняття людини людиною, є смисл говорити про соціальну перцепцію (не вводячи уточнюючого визначення – «у вузькому значенні»). В тих випадках, коли дослідження виходить за межі проблеми сприйняття, видається більш доцільним говорити не про «соціальну перцепцію в широкому значенні», а про соціально-психологічні проблеми пізнання людини людиною (тобто до розгляду включаються не лише перцепція, а й інші процеси) [14, с. 15].

Сприймання людьми одне одного у процесі спілкування і діяльності, формування враження є вихідною передумовою їхнього пізнання. Таке сприймання – набагато активніший процес, ніж сприймання людиною інших об'єктів світу, оскільки воно особливо активізує розумові, вольові, емоційні процеси, частіше спонукає до дії, осмислення себе та інших, нових знань.

Однак в обох випадках можна говорити про творче сприймання, під яким В.О. Моляко розуміє саме процес (та його результат) конструювання суб'єктивно нового образу, який більшою чи меншою мірою видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності. Говорячи про творче сприймання, вчений виділяє такі два основні варіанти його прояву: це сприймання нового об'єкта, коли творчість, так би мовити, повинна виявитись обов'язково, або ж знаходження при сприйманні чогось відомого нових елементів, ознак тощо [8, с. 13].

Погоджуємося з думкою К.М. Романова, що «міжособистісне сприйняття можна розглядати як систему пізнавальних дій суб'єкта, спрямованих на виділення і подальшу обробку інформації про іншу людину (або про себе) і фіксацію її у формі образу або поняття, які виконують регулятивну функцію у спілкуванні суб'єкта з об'єктом пізнання» [17, с. 33]. В якості пізнавальних дій виступають аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, «аналіз через синтез», умовисновок тощо. Водночас є і більш спеціальні пізнавальні дії, які в науковій літературі фігурують під назвою механізмів і ефектів міжособистісного сприймання (чи міжособистісної перцепції). В психології під механізмом розуміють елементарний рівень аналізу соціально-психологічного явища, до якого не зводиться специфіка соціально-психологічного дослідження, але який може виконувати функцію засобу в такому дослідженні [1].

Механізми міжособистісного сприймання можна визначити як процес пояснення дії цього виду сприймання. Серед них: ідентифікація, емпатія, стереотипізація, установка, проекція, каузальна атрибуція і інші. Розглядемо ці механізми і ефекти більш детально.

Ідентифікація буквально означає «ототожнення себе з іншим» і є одним із найпростіших способів розуміння іншої людини – уподібнення себе їй. На думку А.А. Реана, ідентифікація – «механізм, пов'язаний зі свідомою постановкою суб'єктом себе на місце іншого, що виступає у вигляді занурення, перенесенням людиною себе в простір і час іншої людини і призводить до засвоєння її позиції, установок, мотивів, бажань тощо» [14, с. 22]. Б.Д. Паригіним з'ясовано, що «ідентифікація, чи психологічне уподібнення, є одним з найбільш універсальних механізмів людського спілкування. Без нього був би неможливим ні процес будь-скільки повного сприйняття партнера по спілкуванню, ні встановлення контакту і взаєморозуміння між взаємодіючими індивідами, ні передачі психічного стану або способу комунікативної поведінки від одного індивіда до іншого» [12, с. 186]. Встановлений тісний зв'язок між ідентифікацією і іншим, близьким за змістом явищем – емпатією.

Розуміння дослідниками феномена емпатії має певні розбіжності. Зокрема, М.М. Обозов вважає, що основу емпатії становить механізм свідомої та несвідомої ідентифікації [10]. Т.П. Гаврилова розуміє емпатію як складне функціональне утворення, в якому пізнавальні та емоційні процеси становлять взаємозумовлювальну єдність [4].

Г.М. Андрєєва зазначає, що «емпатія протистоїть розумінню в строгому значенні цього слова, термін використовується в даному випадку лише метафорично: емпатія є афективне розуміння. Емоційна її природа проявляється якраз в тому, що ситуація іншої людини, партнера по спілкуванню, не стільки продумується, скільки відчувається» [2, с. 123].

К. Роджерс так диференціює поняття «емпатія» і «ідентифікація»: «Бути в стані емпатії означає сприймати світ іншого точно, зі збереженням емоційних і смислових відтінків. Наче стаєш тим іншим, але без втрати відчуття «наче». Так, відчуваєш радість чи біль іншого, як він їх відчуває, і сприймаєш їх причини, як він їх

сприймає. Але обов'язково повинен залишатися відтінок «наче»: наче це я радію чи засмучуюсь. Якщо цей відтінок зникає, то виникає стан ідентифікації» [15, с. 235].

Ще одним дуже важливим механізмом міжособистісного сприйняття є стереотипізація. В.В. Знаков з цього приводу пише: «Типова особливість психології людини полягає в тому, що при пізнанні нею інших людей її ціннісно-смыслова позиція найбільш чітко виявляється в стереотипних уявленнях про психологічну своєрідність особистості того, кого пізнає» [5, с. 133]. У широкому значенні слова стереотип – це певний стійкий образ якогось явища чи людини, яким користуються як відомим «скороченням» при взаємодії з цим явищем чи людиною. Вперше термін «соціальний стереотип» був введений У. Ліппманом у 1922 році і містив негативний відтінок, пов'язаний з неточністю уявлень. Сучасні вчені вважають, що соціальний стереотип – це емоційно забарвлений, узагальнений, стійкий, обґрунтований суспільним і особистим досвідом, в різній мірі адекватний дійсності образ цілого класу людей, які володіють певними властивостями.

Зміст механізму стереотипізації полягає в такому: суб'єкт, виявивши в поведінці і зовнішньому вигляді іншої людини певні риси, відносить її до відповідної категорії людей і наділяє всіма властивостями, притаманними цим людям. В основі цього механізму міститься звичайний умовисновок [17, с. 30].

В.М. Панфьоров виділяє три класи еталонів-стереотипів: антропологічні; соціальні; емоційно-естетичні. Всі ці еталони-стереотипи діють в умовах дефіциту інформації про людину, тобто коли ми змушені судити про особистість за першим враженням.

Антропологічні еталони-стереотипи виявляються у залежності оцінки внутрішніх, психологічних якостей людини від зарахування людини до тієї чи іншої нації, етнічної групи тощо («німець – педант», «мешканець півдня – темпераментний, гаряча натура» і інші). Встановлено, що із трьох видів еталонів-стереотипів антропологічні найненадійніші: опора на них найчастіше призводить до помилкового оцінювання особистості.

Соціальні стереотипи виявляються у залежності оцінки особистісних якостей людини від її соціального статусу, її рольових функцій. Існують певні стереотипи начальника («вольовий, розум-

ний»...), військового («дисциплінований, з характером»...), вчительки, професора і інших. Звичайно, ці стереотипи не є універсальними – всі вони суб'єктивні, індивідуальні.

Зовнішність, і особливо фізична привабливість, впливає на наші міркування про людину. Емоційно-естетичні стереотипи проявляються у залежності оцінки особистості від зовнішньої привабливості людини («ефект краси»): чим зовні привабливіша для оцінюючого людина, тим більш привабливішими особистісними рисами він її наділяє. Необхідно підкреслити, що під зовнішньою привабливістю розуміють і фізичну красу, і привабливість в одязі, і привабливість в експресії, манері вираження емоцій, рухах тощо. За даними В.М. Панф'єрова, між оцінкою зовнішньої привабливості людини і оцінкою її психологічних якостей існує сильна позитивна кореляційна залежність ($r = +0,92$) [11, с. 139–142].

Аналогічними є погляди зарубіжних психологів. Дослідження, проведені серед американців, показали, що вони схильні до тих, хто зовні добре виглядає, вважати більш чуйними, добрими, комунікабельними і цікавими людьми, ніж тих, хто зовні не привабливий (К. Діон, Г. Патцер). Зовнішньо привабливих людей також вважають більш компетентними і розумними (М. Росс, Д. Ферріс). Дорослі з дитячими рисами обличчя вважаються м'якими, добрими, наївними і поступливими; дорослі з крупними рисами обличчя сприймаються як сильні, практичні і активні (Беррі і МакАртур). Акуратно вдягнуті люди вважаються добросовісними (Олдбрайт, Кенні, Маллой) [7, с. 339].

Всі ці «еталони», що формуються у індивіда в процесі спільної діяльності його з іншими людьми, в міру розвитку цієї діяльності і зі зміною самого індивіда як особистості, постійно збагачуються новими рисами, переосмислюються, стають дедалі узагальненішими. Однак це не змінює їхньої функції в процесі пізнання людьми один одного, і для дорослої людини, як раніше для дошкільника, вони виконують роль «мірки», яку він прикладає до особистості, яка так чи інакше проявляє себе в праці, в спілкуванні, в пізнанні [3, с. 121].

Стереотипізація в процесі сприйняття людьми одне одного може призвести до двох різних наслідків: 1) до певного спрощення, скорочення процесу пізнання іншої людини (в цьому випадку сте-

реотип не обов'язково має оцінне навантаження); 2) до виникнення упередженості (як тільки констатація замінюється оцінкою). Упередженням називають тенденцію наперед розмірковувати про інших людей на основі їхньої приналежності до певної групи. Тобто упереджені люди мислять про інших людей, керуючись виключно своїми стереотипами. «Якщо судження вибудовується на основі минулого обмеженого досвіду, а досвід цей був негативним, всяке нове сприйняття представника тієї ж групи забарвлюється неприязню» [2, с. 130]. Однак оскільки стереотипи можуть бути як негативними, так і позитивними, так само люди можуть мати і негативні, і позитивні упередження.

Виявлення приналежності особи до якогось «класу», «типу», «категорії» людей призводить до створення у суб'єкта пізнання установки на подальше фіксування в об'єкті пізнання певних якостей. Як зазначає Ш.А. Надірашвілі, «Установка є готовністю до певної психічної активності, що створюється під впливом певних внутрішніх і зовнішніх факторів. Вона зумовлює виникнення психічної активності і її протікання в напрямку виконання поставленої задачі. В певних умовах установка фіксується і керується, в результаті чого вона може актуалізуватися знову при наявності лише деяких факторів. Актуалізована фіксована установка визначає психічну активність людини так само, як і первинна установка, але дія її збагачена минулим досвідом. Тому, з'ясувавши фіксовані установки людини, можна прогнозувати її майбутню психічну активність» [9, с. 295]. Як встановлено психологічною школою Д.М. Узнадзе [18], установка може виникнути як на чуттєвому, так і на логічному рівнях відображувальної діяльності суб'єкта.

В.В. Знаков зазначає, що факт формування установки сприймати людей лише з однієї точки зору, стереотипність сприйняття іншої людини – розповсюджене явище в міжособистісному пізнанні. Між тим, це типовий вияв монологічного підходу, по суті своїй не здатний відобразити все різноманіття якостей особисті, яку пізнають. Річ у тому, що цільова установка на передбачення і пошуки тільки знайомого не дозволяє розкритися новому. Той, хто пізнає, намагається розчинити позицію того, кого пізнає, в своїй. В результаті в іншій людині він бачить тільки відображення самого себе. «Прагнення проникнути в незавершене, таке, що розвивається, ядро

особистості – це відмінна риса діалогічного підходу до міжособистісного пізнання» [5, с.130] і наявність установки на такий підхід сприяє успішності міжособистісного сприймання і розуміння.

М. Якобі, з'ясовуючи, чим є істинні людські стосунки, сформулював відповідь, яка ґрунтується значною мірою на ідеях М. Бубера, зокрема, на його концептуальних установках Я-Воно і Я-Ти. Установка Я-Воно, за М. Якобі, може означати, що зовнішній світ і всі інші сприймаються людиною в якості об'єктів. Установка Я-Ти передбачає ставлення до тої істинної сутності іншого, яка відрізняє його від решти, в тому числі, і від суб'єкта сприйняття. «Це означає, що Я у всій своїй цілісності ставиться до Ти у всій його цілісності. У мене може бути свідомою установка, відповідно до якої я допускаю, що інша людина має право на власне життя, і тому вважаю, що не ставлюсь до неї як до об'єкта для досягнення своїх цілей і задоволення власних потреб [19, с. 88–89]. Варто зауважити, що розуміння М. Бубером зовсім інше.

О.О. Бодальов робить висновок, що «за допомогою установки можна спрямувати відображувальну діяльність людини, в результаті, очевидно, і її поведінку в бажане русло, тобто установка може виступати як психологічний механізм впливу на людське відображення, взаємини і поведінку» [3, с. 135].

Ще одним механізмом сприйняття людини людиною є проектування. «Проекція – процес, в якому якість або характерна властивість суб'єкта сприймається і переживається ним як якість або властивість зовнішнього об'єкта або іншого суб'єкта» [19, с. 171]. Механізм проектування полягає в неусвідомленому наділенні іншої людини власними мотивами, приписуванні їй переживань і якостей, які притаманні самому суб'єкту сприйняття.

Один із експериментів О.О. Бодальова [3], крім підтвердження існування явища проектування, показав ще й те, що тенденція приписувати власні якості іншим людям особливо яскраво виражена у тих людей, які відзначаються малою самокритичністю і низьким рівнем проникнення у власну особистість. Згідно з результатами, отриманими Н.В. Крогіусом [6], у перцепієнтів із неадекватним уявленням про себе формуються спотворені, неадекватні уявлення і про інших людей. При цьому вони часто вдаються до проекції на іншу людину власних негативних якостей, використовуючи сприй-

няття іншого як засіб психологічного захисту свого «Я». А.О. Реан зазначає, що можна говорити про існування об'єктивної залежності між рівнем самопізнання і рівнем (здібності і вміння) пізнання інших людей [14, с. 21].

Каузальна атрибуція як механізм міжособистісного сприйняття посідає особливе місце, як з точки зору її важливості, так і з точки зору розробленості в багаточисельних теоретичних і експериментальних дослідженнях. Каузальна атрибуція означає процес приписування іншій людині причин її поведінки в тому випадку, коли інформація про ці причини відсутня. Потреба зрозуміти причини поведінки партнера по взаємодії виникає у зв'язку з бажанням інтерпретувати його вчинки. Інтерпретація поведінки іншої людини може ґрунтуватися на знанні причин цієї поведінки, але в буденному житті люди часто-густо не знають справжніх причин поведінки іншої людини або знають їх недостатньо, і тоді дефіцит інформації доводиться компенсувати приписуванням. «Якщо на перших порах дослідження атрибуції, – зазначає Г.М. Андрєєва, – мова йшла лише про приписування причин поведінки іншої людини, то пізніше почали вивчатися способи приписування більш широкого класу характеристик: намірів, почуттів, якостей особистості. Тому вся галузь цих досліджень в соціальній психології іменується «атрибутивні процеси» [2, с. 125].

К.М. Романов зазначає, що механізм каузальної атрибуції опосередковують каузальні схеми (каузальні уявлення і каузальні очікування) [17, с. 31].

Н.А. Рождественская, спираючись на критичні дослідження інших учених, подає систематизацію помилок, пов'язаних із атрибуцією: по-перше, спостерігається тенденція переоцінювати вплив особистісних чинників на поведінку людини і недооцінювати вплив факторів середовища; по-друге, людина має тенденцію оцінювати свою поведінку як типову, і в зв'язку з цим, оцінюючи поведінку інших людей, вона робить висновок про її особливості з огляду на те, наскільки вона відрізняється від її власної поведінки; по-третє, як правило, люди не враховують, що володарі «престижних» ролей мають можливість уявляти себе з кращого боку, залишаючи в тіні свої негативні якості. А носії «непрестижних» ролей нерідко бувають поставлені в умови, які «оголюють» їхні недоліки; по-четверте,

люди частіше звертають увагу на те, що людина зробила, хоча інколи інформативнішим є те, чого вона не зробила; по-п'яте, «наївний спостерігач» узагальнює частковості, і не вдається до використання узагальнень; по-шосте, висновки про людей вибудовуються на поверхневому розгляді такої інформації, яка легше запам'ятовується.

Це породжує ілюзію, що факти, відображені в ній, спостерігаються найчастіше. В зв'язку з цим такий вид помилок отримав назву «ілюзорних кореляцій» [16].

Здібність людини відійти від власної егоцентричної позиції, здібність до сприйняття точки зору іншої людини називають децентрацією. Її також розглядають в якості механізму сприйняття. Децентрація не тотожна здатності стати на місце іншої людини, розмірковувати і діяти «як вона». Однак, як показали спеціальні дослідження [14], з децентрацією пов'язана успішність прийняття ролі іншої людини.

Варто зауважити на тому, що поряд із поняттям «механізми міжособистісного сприйняття» чи «механізми соціальної перцепції» використовується поняття «засоби міжособистісного пізнання». К.М. Романов в якості таких називає соціальні еталони і стереотипи; каузальні схеми, що опосередковують механізм каузальної атрибуції; «Я-образи», які опосередковують механізми проєкції і ідентифікації; «Я-переживання», які опосередковують механізми емпатії; особистісні конструкти; індивідуальні теорії особистості; категорії; індивідуальні значення; образи значущих інших [17, с. 31].

Крім механізмів сприйняття, в психологічній літературі описані різні ефекти сприйняття. Наприклад, «ефект ореолу» – тенденція давати виключно позитивні оцінки людині, яка подобається або поведінка якої викликає схвалення (протилежна тенденція отримала назву «ефект рогів»); «ефект пріоритету» полягає в тому, що вплив отриманої раніше інформації значно сильніший від наступної; «ефект первинності» виявляється в тому, що при зустрічі з незнайомою людиною найбільш значущою є первинна інформація про неї; «ефект новизни» полягає в тому, що стосовно знайомої людини найбільш значущою є остання, тобто найновіша інформація про неї; «ефект краси» (згадували його вище) та інші.

На основі механізмів і ефектів сприймання виникають специфічні феномени соціальної перцепції. Зокрема, феномен презумпції взаємності, який виявляється в тенденції суб'єкта сприймати ставлення до нього з боку інших як його власного ставлення до них.

Перцептор очікує приязного ставлення від тих, до кого він ставиться приязно, так само феномен виявляється і в негативних стосунках.

Крім того, у міжособистісному сприйманні виявляється так званий феномен припущення про подібність (відмінність), який полягає в тенденції суб'єкта сприймати настанови, які має значуща для нього інша особа стосовно третіх суб'єктів наче (чи протилежно) до своїх власних (залежно від знаку ставлення до цієї іншої особи).

Висновки. Механізми міжособистісного сприймання відрізняються одне від одного різним рівнем узагальнення, формою, змістом, сферою і широтою застосування, адекватністю, джерелами походження, способами формування та іншими властивостями, однак в усіх випадках суб'єкт пізнання здійснює конкретні внутрішні дії, завдяки яким відбувається формування суб'єктивної моделі внутрішнього світу іншої людини.

Механізми міжособистісного сприймання не існують незалежно один від одного в психіці людини, а утворюють цілісну систему, яка здатна впливати на пізнання і міжособистісні стосунки: не лише оптимізувати, але й погіршувати.

Механізми та ефекти міжособистісного сприймання виконують подвійну роль: вони скорочують час пізнання, допомагають швидше вступати в контакти, проте одночасно, у зв'язку зі стандартизацією процесу людського спілкування, можуть сприяти формуванню хибних уявлень про іншу людину, що негативно впливає на весь процес спілкування, точність і адекватність сприймання людини людиною.

Образи різних модальностей та інші форми продуктів сприймання, створені за посередництвом механізмів міжособистісної перцепції, можуть відзначатися більшою чи меншою суб'єктивною новизною, що дозволяє говорити про рівні творчого сприйняття людини людиною.

Подальшу перспективу досліджень вбачаємо в емпіричному з'ясуванні впливу механізмів соціальної перцепції на творче сприйняття.

1. Агеев В.С. Механизмы социального восприятия / В.С. Агеев // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 63–71.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
4. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком / Т.П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: тез. докл. – Краснодар, 1975. – С. 17–19.
5. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 235 с.
6. Крогиус Н.В. Взаимообусловленность познания людьми друг друга и самопознание в конфликтной деятельности / Н.В. Крогиус // Психология межличностного познания; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
7. Мацумото Д. Психология и культур / Д. Мацумото. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
8. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: збірник наукових праць / В.О. Моляко; за ред. В.О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч. 1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 7–14.
9. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность / Ш.А. Надирашвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1987. – 361 с.
10. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
11. Панферов В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей / В.Н. Панферов // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 139–142.
12. Паригін Б.Д. Анатомія спілкування / Б.Д. Паригін. – СПб.: Вид-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
13. Ракитов А.И. Диалектика процесса понимания / А.И. Ракитов // Вопросы философии. – 1985. – № 12. – С. 62–71.
14. Реан А.А. Психолого-педагогические основы познания педагогом учащихся: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / А.А. Реан. – СПб., 1991. – 303 с.
15. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты; под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 235–237.

16. Рождественская Н.А. Формирование когнитивного компонента межличностного восприятия у старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Н.А. Рождественская. – М., 1990. – 191 с.

17. Романов К.М. Психология межличностного познания / К.М. Романов. – Изд-во Мордовского университета, 1993. – 148 с.

18. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 450 с.

19. Якоби М. Встреча с аналитиком: феномен переноса и человеческие отношения / М. Якоби; под ред. В. Мершавка. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 1996. – 178 с.

Карпенко Н.А. Механизмы межличностного восприятия.

Раскрывается содержание понятия «межличностное восприятие» и смежных с ним категорий. Рассматриваются толкования основных механизмов и эффектов межличностной перцепции.

Ключевые слова: *восприятие, межличностное восприятие, социальная перцепция, познание, механизмы межличностного восприятия.*



Karpenko N.A. The Mechanisms of Interpersonal Perception.

The article reveals the concept of "interpersonal perception" and related concepts. The interpretation of the main mechanisms and effects of interpersonal perception are dwelt upon.

Key words: *perception, interpersonal perception, social perception, cognition, mechanisms and effects of interpersonal perception.*

Стаття надійшла 15 листопада 2011 року



УДК 159.922.32: 923.2

Ю.Я. Карп'юк

**РЕЛІГІЙНА ВІРА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК
РОЗВИТКУ І УТВЕРДЖЕННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ
ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ**

Зроблено спробу проаналізувати вплив релігійної віри на розвиток та формування духовно-моральних цінностей особистості. Констатовано, що суттєвий поступ у розробці цієї проблематики може бути досягнутий завдяки методологічному переосмисленню основних концептуальних побудов у сфері духовного росту особистості та чіткому опису їх змістовно-поведінкових

корелятив. Прикладний аспект розв'язання проблеми потребує поєднання зусиль світських та релігійних інституцій і установ.

Ключові слова: релігійна віра, духовність, духовний розвиток, цінності, християнські (духовно-моральні) цінності.



Постановка проблеми. У сучасному суперечливому та динамічному світі релігія стає чи не найбільш надійним пристанівком для стражденої душі людини, даючи їй такі сподівано-очікувані відповіді на фруструючі смисложиттєві проблеми. Намагання людей уникнути цинізму, бездуховності, морального нігілізму, ворожнечі, агресивності, утилітаризму, меркантилізму часто приводить їх до релігії, до релігійних духовних цінностей.

У вірі в Бога чимало людей знаходить утіху, духовне піднесення, душевний спокій, радість буття, що сповнює їх життя високим смислом і рятує від екзистенційного вакууму, почуття туги, безнадії, тривоги, зцілює та гармонізує її психіку і, тим самим, протидіє виникненню деструктивних форм поведінки. Полегшуючи людські страждання, віра в Бога створює можливість психологічно прилучитись до трансцендентного, абсолютного, одвічного й вічного. Водночас, на шляху до утвердження духовно-моральних цінностей (при чому не лише на суспільному, а й на особистісному) існують серйозні перешкоди, пов'язані з різними формами аморальності, бездуховності, процвітанню подвійної моралі, прикриття лихих намірів благородними цілями і т. д. У таких умовах надзвичайно складно здійснювати виховний вплив на підростаюче покоління, оскільки жахливі реалії сучасного життя не дають змогу укорінитись в юній душі паросткам благородних і високодуховних чеснот.

Попри існуючі труднощі не лише наукового, а й суспільного та державотворчого характеру, обраний провідними інституціями і науковцями напрям на духовний розвиток особистості нам видається правильним, хоча і дещо запізнілим. Думаємо, що пошук дієвих засобів формуючого впливу на духовну сферу особистості слід шукати у поєднанні зусиль не тільки світських навчальних закладів і релігійно-церковних інституцій, а й наданні більшої свободи у створенні і підтримці освітніх закладів під егідою християнських церков (особливо тих, що сповідують автентичну релігійну віру).

Стан дослідження. Світова і сучасна вітчизняна психологія має багату і плідну історію наукових досліджень, присвячених різноманітним аспектам релігійної віри як особливого психологічного феномена. Зміст і характер релігійних психічних станів, процесів суб'єкта – емоційних переживань, уявлень, фантазій, думок досліджували Ф. Шлейєрмахер, В. Джемс, Т. Рібо; релігійну віру як результат містичного осяяння – Р. Отто; смисложиттєву функцію релігійної віри – С. Керкегор, Л. Шестов; релігійно-моральні пошуки людини – В. Соловйов, С. Франк; релігійність як рису національного характеру – Г. Лебон, М. Бердяєв; пастирську психологію – А. Бойзен, Дж. Олівер тощо. Нині дедалі більше дослідників звертають увагу на значення віри у духовному розвитку особистості – І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, В.С. Братусь, М.Й. Варій, О.Г. Дробніцький, З.С. Карпенко, О.І. Климишин, Д.А. Леонтьєв, В.П. Москалець, Б. Рассел, М.В. Савчин, О.В. Сухомлинська та ін.

Незважаючи на те, що феномен віри є недостатньо розкритим психологічною наукою, неможливо недооцінювати її значення у становленні духовності. Зважаючи на *актуальність будь-яких питань, пов'язаних із аксіологічним розвитком особистості, мета статті – висвітлити аспекти впливу релігійної віри на розвиток та формування духовно-моральних цінностей особистості.*

Виклад основних положень. Відомо, що автентична релігійна віра є потужним життєдайним чинником, оскільки вона гармонійно інтегрує людську психіку високим сенсом буття, приносить людині задоволення, спокій, життєву наснагу та радість існування. Будучи надійним психологічним захистом людини від такої екзистенційної проблеми як усвідомлення конечності свого життя і неминучої смерті або різноманітних форм деструктивного впливу, вона рятує її від мук переживання екзистенційної абсурдності, відчаю, тривоги, має надзвичайно високу психотерапевтичну та психопрофілактичну цінність. Релігія допомагає людині подолати межі свого егоїстичного «Я», аутодеструктивні тенденції психіки, сповнюючи усе її єство внутрішньою гармонією та рівновагою.

Проведений нами аналіз дозволив констатувати, що загальним для усіх релігій є звільнення людини від душевного страждання. Позитивний потенціал релігійних почуттів долає меланхолію, депресію, відчай, безнадію, емоційний дисбаланс, змінюючи при

цьому світорозуміння та самосприйняття людини з негативної палітри на позитивну.

Будучи могутньою життєдайною силою, віра в Бога інтегрує психіку людини на основі високих екзистенційних смислів, вселяє у неї почування безпеки, спокій та оптимізм. Ідеали релігійної віри є найміцнішими, надають психіці людини стійкості та цілеспрямованості, забезпечують її психологічний комфорт, впевненість та внутрішню нездоланність.

Релігійна віра є важливим чинником розвитку і утвердження гуманістичних духовно-моральних цінностей. Адже істинне, глибинне «Я» людини, органічно пов'язане з духовністю, є могутньою синтезувальною силою, яка підтримує єдність особистості, суперечить формуванню саморуйнівних тенденцій у її психіці. Духовність завжди пов'язана з Богом, є здобуттям внутрішньої сили, опірності, протидії владі світу та суспільства над людиною. Людський дух, – за М. Бердяєвим, – завжди повинен прагнути до трансцендентності – того, що перевищує людину, й лише за такої умови вона не «втрапить» саму себе, а навпаки, досягне гармонії та щастя [1, с. 165–167].

Духовність в психології інтерпретують як домінування в системі мотивів особистості її вищих базових потреб: пізнавальної, етико-естетичної і соціальної потреби жити, діяти «для інших». Духовність – це вершинний ціннісно-смысловий зміст людської психіки – «вершина особистості» [4, с. 166].

Проведений нами аналіз дозволив констатувати, що духовність – це глибинна і багатогранна категорія, яка пронизує і опосередковує усі психологічні утворення особистості. Вона виявляється в психічному насамперед у вигляді смислових установок, ціннісних орієнтації і цінностей, життєвих смислів особистості. Духовність слід вважати основою моральності людини. З одного боку, – вона репрезентована у поведінці, адекватній соціально прийнятним цінностям та еталонам, а з іншого, – у ній акумульовано особистісний імунітет щодо «низьких» масовидних тенденцій.

Значну роль у вивченні духовності та духовного розвитку у сучасній психологічній науці виконують напрацювання М.Й. Боришевського. Духовність, – на його думку, – є багатовимірною системою, складовими якої є утворення у структурі свідомості та са-

мосвідомості особистості, в яких віддзеркалюються її найактуальніші морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності. Дослідник вважає, що одиницею вимірювання духовності є ціннісні орієнтації. Проте, – зазначає він, – «духовно досконала особистість не тільки усвідомлює вирішальне значення моральності у людських взаєминах, у розвитку суспільства на гуманістичних засадах, а й активно утверджує моральне начало у повсякденному житті – у ставленні до інших людей, до себе самої. Отже, суттєвою ознакою розвиненої духовності людини є дієвість, конструктивно-перетворювальна сила ціннісних орієнтацій, якими вона оволоділа. Без такої дієвості можна говорити хіба що про певний рівень обізнаності людини із системою духовних цінностей» [2, с. 27].

Духовність пов'язується з мораллю, зокрема з такими цінностями, як справедливість, відповідальність, чесність. Однак, окрім моральних, до системи духовних цінностей науковець відносить: громадянські (почуття патріотизму, ідентичності з національною спільнотою, повага до інших національних спільнот, відповідальність за долю нації), естетичні, інтелектуальні, екологічні, світоглядні цінності, в яких особливе місце посідає людина як неповторна індивідуальність з її прагненнями, сподіваннями, сприйняттям світу, баченням себе у цьому світі, усвідомленням свого призначення, сенсу життя (М.Й. Боришевський).

Теоретичний аналіз, зроблений М.В. Савчиним [10, с. 117–121], дозволив констатувати, що в українській та російській психології існує велике різноманіття у підходах до розуміння сутності поняття духовність (автором подається майже два десятки тлумачень). З одного боку, – це є свідченням складності самого предмета досліджень, а з іншого, – це говорить про існуючі проблеми на теоретико-методологічному рівні, який спричинений не лише різними підходами з боку різних наук (адже предмет дослідження знаходиться на стику філософії, етики, психології, педагогіки), а й термінологічною невизначеністю. Хотілося б наголосити на тому, що та теоретична змінна (чи теоретичний конструкт) є цінною для наукового аналізу, яка має відповідні емпіричні кореляти. Тому й не дивно, що зараз зусилля багатьох дослідників спрямовані на пошук

адекватних емпіричних показників, які б здатні були фіксувати динаміку цього явища.

Д.А. Леонтьєв вважає, що релігійна віра, як трансценденція до чогось вищого, як вихід за межі індивідуальності, може з рівним успіхом як допомагати розвитку особистості, так і, навпаки, гальмувати. Людині, яка прагне будувати своє життя за вищими законами на основі духовності, віра часто служить у цьому підтримкою, допомагаючи таким чином самореалізуватись у житті. Але й людина, яка прагне зняти з себе відповідальність за своє життя і жити за принципом конформізму і бездуховної пасивності, також нерідко знаходить опору в релігійній вірі [8].

У глибоко віруючої людини виникає особливий духовний стан, який характеризується зосередженням на осмисленні та переживанні духовних цінностей, коли особистісні знання виходять за межі зовнішніх подій, у них виникає внутрішній сенс – психологічна основа формування духовності, предмет інтелектуальної і моральної рефлексії суб'єкта. Духовність – це основа совісті людини, її моралі, любові, релігійності, прагнення людини до істини, добра, художньо-естетичного ставлення до світу.

Усі зусилля духовних інституцій в основному спрямовані на формування у людини християнського світогляду, надання їй відповіді на актуальні питання сучасності, створення благочестивих орієнтирів, які б слугували зразками поведінки у життєвих ситуаціях тощо. Християнська мораль визначає мету життя християнина і той шлях, яким він повинен іти для досягнення визначеної Богом цілі.

Для перетворення знання у справу, для успішного втілення його у повсякденному житті й діяльності, зразком моральної досконалості, навчання й життя для християн є центральна божественна постать Ісуса Христа, земне життя якого залишається ідеальним прикладом для усіх поколінь. Саме тому, що Ісус Христос був Боголюдиною, його постать має надзвичайне значення у виховному процесі. Вважаємо, що Божество для простих смертних людей є недосяжним уже тому, що це Бог. Тому у тих народів, де релігійна віра ґрунтується на вірі у Божества, існує просто преклоніння перед ними. У християнстві образ Ісуса Христа може і повинен виступати як ідеал, а тому Його діяння земні, Його вчинки і поведінка можуть

і повинні стати прикладом для наслідування підростаючих поколінь (адже Його земне життя – це життя людини).

Дуже добре про це пише в одній зі своїх статей А.С. Жаловага, наголошуючи на тому, що, оскільки українці постали у християнській культурі, то в ній і варто шукати наші моральні і психологічні опори й підґрунтя. Центральним посередником, помічником, Образом цієї культури є фігура Христа. І це безпосередньо стосується психології людського розвитку. Адже, проведений В. Зінченко і Є. Моргуновим ретельний аналіз різних видів медіаторів духовного росту, привів їх до визнання того, що «все-таки Августин був правий, говорячи, що справжнім медіатором є Боголюдина, тому що саме Боголюдина втілює й одухотворяє всі інші медіатори». Рятівник – це фокус, виправдання і сподівання християнської культури, уособлення істинного образу, сутності людини, це той пункт, мета устремління, вище якої не можна поставити, але і нижче не слід опускатися [7, с. 34].

Констатуючи високі духовні цінності, що виробила та пропонує християнська мораль, її входження у шкільне життя не стане панацеєю від аморальних виявів у нинішньому суспільстві, але може стати вагомим чинником поліпшення морального клімату у суспільстві. При цьому хотілося б наголосити на тому, що школа не повинна розглядатись як своєрідний анклав, в якому відбувається утвердження принципів християнської моралі. Це повинно стати прерогативою усіх суспільних інституцій, інакше закони подвійної моралі повністю знівелюють усі благородні наміри і сподівання. При чому, якщо на сьогодні держава і суспільство ще не готові до впровадження у світських навчальних закладах предметів і навчальних програм, які б цілеспрямовано здійснювали таку підготовку, то вони повинні дозволити створення таких закладів під егідою церкви і тоді саме життя (час), а також той вибір, який буде зроблено батьками, винесе вердикт про доцільність такої форми освіти та виховання.

Ми вже наголошували на тому, що входження в метафізичний простір, у сферу духовного виміру з необхідністю порушує питання про його природу, про ті ідеї, образи, цінності, які опосередковуються в символах (медіаторах), які складають цю сферу, будують і визначають її конструкцію та рух. Найбільш розповсю-

джена зараз позиція – це ставка на так звані загальнолюдські цінності. Однак, – на думку А.С. Жаловаги, – «така цілком слухна позиція, адекватна моральній дії, психологічно та енергетично виявляється, однак є нерідко недостатньою, ніби вторинною щодо духовної сфери. Справа в тому, що будь-яка цінність, перш ніж стати «загальнолюдською», була «індивідуальною», виникла у певній культурі, в неї хтось вірив, за неї хтось страждав, свідчив про неї, її хтось відстоював, часом ціною життя. У цьому плані загальнолюдська цінність є «знятим» результатом живого культурного процесу» [7, с. 34]. Ця авторська позиція, яку повністю поділяємо, неодмінно повинна спонукати нас до висновку, що наші споконвічні цінності треба відшукувати біля витоків нашої національно-християнської культури.

Традиційно в гуманітарних науках духовне асоціюється з моральним, а тому духовне зводять до морального. Основою моральної діяльності, – зазначає М.В. Савчин, – і є потяг до щастя і блаженства духовного, ідеального, ворожого усякому обмеженню умовами часу і простору, взагалі індивідуальному тваринному існуванню. Внаслідок цього, неминучим постулатом можливості моральної діяльності є допущення самостійності тієї всезагальної субстанції – духу, завдяки якій ми у самих себе знаходимо особистість, котра здатна у вищих ідеях, потягах і почуттях своїх відмовлятися від індивідуальних і тимчасових умов тваринного або фізичного існування.

Тільки таким чином можна пояснити, чому моральна діяльність передбачає не лише боротьбу проти всякого егоїзму, почуттєвості, розрахунку особистої вигоди і благоденства, а й повне самозречення тваринної особистості, тобто готовність людини не тільки зазнавати будь-яких страждань, пов'язаних із обмеженням її тваринної природи, але, якщо потрібно, – і повну готовність її пожертвувати в ім'я вищого духовного блага навіть самим індивідуальним життям як тимчасовою і випадковою формою буття того всезагального начала, що становить сутність та основу ідеального існування особистості [5, с. 13–16].

Натомість, В.С. Братусь [3, с. 6–12] найвищим рівнем морального розвитку називає духовний (есхатологічний). Досягнувши його вершин, людина усвідомлює себе та інших не як конечних

смертних істот, а як істот, пов'язаних із духовним світом, коли суб'єкт доходить до розуміння людини як образу Божого, коли інша особа розглядається як творіння Боже.

Справжнє благо моральної особистості – у зреченні від своєї тваринної відокремленості, в усвідомленні себе ланкою і втіленням загального цілого, вічного. У здійсненні цього усвідомлення і полягають ті щастя і блаженство, котрі становлять дійсну основу моральної поведінки людини, а значить, і її морального обов'язку [5, с. 13–16].

Релігійна мораль залишається порівняно консервативною, незмінною. Основою християнської моралі, що є керівництвом на всі випадки життя, вважається любов як основа всього християнського життя й моральності. Порушення християнського морального закону, непослух віруючого Слову Божому – це гріх. Світоглядним підґрунтям морально-релігійного виховання є християнське вчення, основною ідеєю якого виступає служба Богові. Найвищий вияв моральності людини, ідеал людського існування є її Боже творіння та наближення людини до своєї божественної сутності. В зв'язку з тим, що кожна людина має своє неземне призначення, вона повинна наполегливо, впродовж усього життя, працювати над своїм духовним самовдосконаленням.

Основи морально-релігійного виховання закладають, передусім, батьки, родина, священнослужителі, педагоги, а тому його ефективність можлива лише за участі усіх виховних інституцій, що повинні тісно співпрацювати між собою.

Християнські постулати добра, любові до ближнього допомагатимуть особистості перебороти егоцентризм, відстороненість від проблем іншого. Адже у «любві до ближнього» індивід отримує порятунок від егоїзму. Християнство надає людині можливість зрозуміти просту істину, що вона лише частка усього Всесвіту, а тому, визнаючи тільки себе і не визнаючи іншого, вона не може повноцінно увійти у цей світ.

Лише позбавившись у своїй свідомості та житті тієї внутрішньої межі, яка відділяє особистість від іншої, вона може «полюбити ближнього». Людина може існувати лише з іншими, а тому ставши невід'ємною часткою суспільства, вона, водночас, стає і самостійною і залежною від інших.

Індивідуальність – певний образ вседності, певний засіб сприйняття та засвоєння усього іншого. Стверджуючи себе поза іншим, особистість позбавляє себе сенсу життя і перетворює свою індивідуальність у пусту форму. Відчуженість один від одного, породжена егоїзмом, зникає за умов активного психолого-педагогічного впливу.

Навчити дитину «любити ближнього» не так просто. Зло егоїзму полягає у тому, що людина визнає за собою виключне безумовне значення і водночас відмовляє у цьому іншому. Відчуваючи проблеми іншого не просто формально, а суттєво, переносючи центр свого життя за межі свого особистого внутрішнього простору, особистість виявляє свою значущість, безумовне значення. Воно саме і складається із здатності переходити за межі свого фактичного феноменального буття, в здатності жити не тільки в собі, але й в іншому. Сенс «любові до ближнього» у тому, що вона змушує всім своїм еством визнати за іншим те безумовне центральне значення, яке через її егоїстичні устремління пригнічується.

Висновки. Релігійна віра є не лише могутньою життєдайною силою, яка не лише інтегрує психіку людини на основі високих екзистенційних смислів, а й є важливим чинником розвитку і утвердження духовно-моральних цінностей.

У наш час релігійна складова виховного впливу на особистість частково присутня і у шкільній освіті, однак вона перебуває на етапі визначення та утвердження. З демократизацією суспільства, модернізаційними тенденціями в освіті та переосмисленням історичного минулого у змісті предметів суспільствознавчого циклу світської школи дедалі виразніше окреслюється сучасне бачення ролі релігії та церкви у розвитку й становленні Української держави, їх значення у житті людини та суспільства.

Позитивним кроком у цьому напрямі слід вважати визначення стратегії духовно-інтелектуального розвитку нації та продовження реформування освіти згідно з визначеними пріоритетами розвитку науки і культури, де дотримання моралі, основаної на християнських цінностях, посяде поважне місце.

Сучасна модель освіти має ґрунтуватися на відтворенні власного культурно-історичного досвіду в його органічному поєднанні

з найновішими досягненнями сучасної науки, культури і соціальної практики та прогресивними надбаннями народів світу.

Важливою складовою виховання учнівської молоді на основі християнських цінностей є введення та вивчення основ християнської етики як навчально-виховного предмету в загально-освітній школі.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної та багатопланової проблеми формування духовно-моральних цінностей особистості. **Перспективи** подальшого дослідження вбачаються нами у розробці емпіричних корелятивів духовного розвитку особистості та визначенні показників і критеріїв її вихованості.

1. Бердяев Н.А. Философия свободы / Н.А. Бердяев. – М.: Правда, 1989.
2. Боришевський М.Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / М.Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірн. наук. праць ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С.Д. Максименка. – К., 2007. – Т. IX. – Ч. 5. – С. 25–32.
3. Братусь В.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / В.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 6–13.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. – Т. 1 / Л. Выготский. – М., 1982. – С. 166.
5. Грот М.Я. Вибрані психологічні твори / М.Я. Грот. – Ніжин: Вид-во НДПІ ім. М. Гоголя, 2006. – 296 с.
6. Гроф С. Путешествие в поисках себя. Новые перспективы психотерапии и исследованый внутреннего мира / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального института, 1994. – 296 с.
7. Жаловага А.С. Християнська мораль, віра, психологія: точки перетину / А.С. Жаловага // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 20. – С. 32–35.
8. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д.А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии: Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – № 7. – С. 16–21.
9. Рассел Б. Сущность религии. Психология религиозного мистицизма: рукопись / Б. Рассел. – 2001.
10. Савчин М.В. Духовний потенціал людини: монографія / М.В. Савчин. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508 с.

Карпюк Ю.Я. Религиозная вера как важный фактор развития и утверждения гуманистических духовно-моральных ценностей.

Сделана попытка проанализировать наиболее известные подходы к пониманию сущности проблем духовного развития личности. Констатируется, что существенное продвижение в разработке данной проблематики, может быть достигнуто благодаря методологическому переосмыслению основных концептуальных построений в сфере духовного роста личности и четкому описанию их содержательно-поведенческого коррелята. Прикладной аспект решения проблемы нуждается в сочетании усилий светских и религиозных институций и учреждений.

Ключевые слова: религиозная вера, духовность, духовное развитие, ценности, христианские (духовно моральные) ценности.



Karpyuk J.Y. Religious Faith as an Important Factor in the Development and Strengthening of Humanistic, Spiritual and Moral Values.

An attempt to analyze the impact of religious faith on the development and formation of spiritual and moral values of the individual is made in the article. It is stated that significant progress in developing these problems can be achieved through methodological revision of basic conceptual constructions in the field of spiritual growth of personality and a clear description of their indicators of behavioral correlates. It is indicated that the Applied aspect of the problem requires a combination of efforts of secular and religious institutions and agencies.

Key words: religious faith, spirituality, spiritual development, values, Christian (spiritual and moral) values.

Стаття надійшла 9 червня 2011 року



УДК 159.922.8

Л.І. Кузьо

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ЧАСОВА ПЕРСПЕКТИВА» ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Проаналізовано основні підходи до визначення поняття «часова перспектива» особистості. Розкрито зміст поняття «часова перспектива» особистості, виокремлено характеристики його змістовно-структурних елементів.

Ключові слова: часова перспектива, життєва перспектива, життєві цілі, життєві плани, очікування, структурні елементи, психологічний аспект.



Постановка проблеми. У психології проблема прогнозування і ставлення особистості до свого майбутнього активно вивчається

ся як у теоретичному, так і в експериментальному аспектах. Інтерес дослідників до проблеми прогнозування суб'єктом власного майбутнього пов'язаний не лише з теоретичним значенням цієї проблематики, але й з необхідністю вирішення низки значущих проблем особистісного (зокрема, сімейного) та професійного самовизначення, яке, своєю чергою, неможливе без усвідомленого вибору особистістю подальшого життєвого шляху на основі адекватної оцінки своїх здібностей та можливостей, а також готовності обрати певну соціальну позицію. Основою особистісного самовизначення є активність особистості, спрямована на побудову часової перспективи, планування і постановку життєвих цілей, а також надбання ціннісно-смыслові єдності. Проте тлумачення значної кількості вищевказаних параметрів ученими доволі відрізняється і залежить, зокрема, від засобів їх реєстрації чи підрахунку. У такій ситуації утрудненим або і неможливим є порівняння даних, отриманих різними дослідниками. Тому вирішення цієї проблематики має важливе теоретичне та методичне значення і є актуальним.

Стан дослідження. У процесі вирішення вищезгаданих проблем основні теоретичні та практичні зусилля науковців концентрувалися переважно на дослідженні механізмів становлення життєвих перспектив у їх взаємозв'язку із періодами життєвого шляху людини (Є.І. Головаха [4; 5], О.О. Кронік [5], А. Сирцова [22]). Найбільш вивченими є умови формування життєвих перспектив в юнацькому віці (І.В. Рябікіна [18], Л.Д. Тодорів [25]), який вимагає від суб'єкта особистісного самовизначення (Є.І. Головаха [4; 5], О.О. Кронік [5]), планування та структурування очікувань щодо свого майбутнього життя (А.А. Дячук [6], Є.В. Камнева [9] та ін.), зокрема, майбутніх подружніх взаємин (Ю.Р. Сидорик [19]); досягнення юнацтвом особистісної зрілості та особливості професійного самовизначення молоді (Є.І. Головаха [4; 5]); мотиваційні аспекти часових уявлень особистості (А.А. Дячук [6], Ж. Нюттен [15], А.І. Спіфанцева [7], І.В. Рябікіна [18]); структурні, хронотопічні характеристики уявлень про майбутнє (О.Н. Арестова [2], В.І. Ковальов [10], І.В. Рябікіна [18], Н.Н. Толстих [26]); особливості життєвого шляху особистості як розгортання життєвої стратегії (К.А. Абульханова-Славська [1]) та структурування суб'єктом зовнішньої дійсності відповідно до власних особистісних цінностей і

смислів (Т.М. Титаренко [23; 24]) і власної життєвої перспективи (Л.В. Сохань [8]); особливості життєвих перспектив у осіб із пост-травматичними стресовими розладами (Є.А. Міско та Н.В. Тарабріна [14]).

Водночас, ученими запропоновано чимало понять, які відображають різні аспекти уявлень про майбутнє. З одного боку, такі поняття містять бажаний, але не обов'язково здійснений образ майбутнього, тривоги, очікування, які з певною мірою ймовірності можуть відбутись у житті кожного. З іншого боку, коли предметом дослідження є майбутнє людини в масштабі її життєвого шляху, тобто образ життя у майбутньому, дослідниками використовуються поняття життєвих цілей, планів, перспектив.

Варто зазначити, що досі не вдалося, на жаль, позбутись термінологічної неоднозначності щодо визначення поняття часової перспективи. А це призводить до значної плутанини не тільки у самих дефініціях, але й у формулюванні й постановці дослідницьких проблем та завдань.

Саме тому **метою** нашого дослідження є розкрити зміст поняття «часова перспектива», зокрема його основних структурних елементів.

Виклад основних положень. У вітчизняній психології проблема життєвого шляху, співвідношення минулого, теперішнього і майбутнього у житті загалом та в окремі її періоди, а також тієї ролі, яку виконує уявлення про них у детермінації поведінки особистості, була поставлена С.Л. Рубінштейном [17, с. 249–255]. У розробленій ним концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху останній розглядається з позиції сприйняття людиною свого життя.

Досліджуючи особливості усвідомлення суб'єктом власного життєвого шляху, вченими було запропоновано низку термінів, які позначають вищезгаданий процес. Основоположниками розвитку ідеї часової перспективи серед зарубіжних учених є К. Левін, серед вітчизняних – А.С. Макаренко.

Термін «часова перспектива» був введений у науковий обіг Л. Франком (1939), який визначив її як існуючу в цей момент сукупність уявлень індивіда про своє психологічне минуле і майбутнє. Цей термін використовував також К. Левін, якому належить схоже до вищенаведеного визначення: часова перспектива – це «існуюча в

теперішній момент цілісність бачення індивідом свого психологічного майбутнього і свого психологічного минулого» [15, с. 359].

Згідно з теорією Л. Франка, для формування «часової перспективи» важливе значення має прийняття індивідом тих чи інших цінностей. На його думку, індивід може мати одразу кілька часових перспектив, кожна із яких співвідноситься з різними сторонами його життя. К. Левін поставив питання про існування одиниць психологічного часу різного масштабу, які обумовлені масштабами життєвих ситуацій і визначають межі «психологічного поля в даний момент» [11, с. 139]. На думку К. Левіна, це поле включає не лише актуальний стан індивіда, але і його уявлення про своє минуле і майбутнє – бажання, страхи, мрії, плани і надії.

Водночас П. Фрессом введено аналогічне часовій перспективі поняття «часовий кругозір», яке визначається ним як інтеграційна характеристика розвитку часових уявлень особистості, які формуються в процесі її соціальної діяльності [29].

В межах педагогічної системи А.С. Макаренка одним із найважливіших підходів у теорії і практиці виховання і розвитку особистості є його метод роботи з організацією ставлення підлітка до свого минулого, теперішнього і майбутнього [12; 13]. Визначальним чинником формування психологічного майбутнього і його впливу на мотивацію підлітків у цій концепції є система перспективних ліній особистості. Цей термін позначає безперервну і поступову постановку дедалі важливіших і цінніших перспектив, які призводять до подальшого вдосконалення людини і колективу. Розглядаючи перспективу у часовому і соціальному просторі особистості, в першому випадку він поділяв її на близьку, середню і далеку.

А.І. Спіфанцева [7], розвиваючи ідеї А.С. Макаренка, визначає перспективу особистості як своєрідний вид цілі, яка відображається у свідомості у вигляді емоційно-насиченого образу бажаного майбутнього, яке, одночасно, є мотивом поведінки і діяльності людини. Вчена зазначає, що є «достатні підстави вважати перспективу самостійним психологічним явищем і віднести її до властивостей особистості: перспективу можна розглядати як прояв однієї із сторін спрямованості особистості» [7, с. 102].

Транспективний огляд, на думку В.І. Ковальова [10], має складну структуру. На першій стадії транспективи відбувається

пригадування значущих моментів прожитого життя у вигляді певних предметних образів, які відтворюють безпосередньо-споглядальну зовнішність подій: предмети, зовнішній вигляд людей і т. д. На другій стадії відбувається суб'єктивне відображення подій індивідуального життя. На цьому рівні відбувається ціннісно-сміслова переробка багатьох чуттєвих образів шляхом обмірковування причин і наслідків подій. Виділення сутності та ключового смислу теперішнього, минулого і майбутнього в житті людини призводить до формування суб'єктивно-ціннісного узагальнення життя, до оцінки перебігу і спрямованості власного життя з особистих смисложиттєвих позицій [10, с. 224].

На думку Н.Н. Толстих [26], часова перспектива особистості є специфічним хронотопічним утворенням, яке з позиції культурно-історичного підходу можна розглядати як вищу психічну функцію, натуральною основою якої є здатність живого організму, що наділений психікою, враховувати у своїй поведінці просторово-часові характеристики свого земного існування. На кожному етапі еволюційного розвитку психіки збільшується потужність цієї здатності, формуються дедалі досконаліші механізми її реалізації. Рівень розвитку психіки людини у якості найголовнішого базису такого механізму забезпечується засвоєнням індивідом хронопа культури як системи зафіксованих у знаках, знаряддях діяльності уявлень про час і простір, причому не лише на фізичному, але і на ціннісно-смісловому рівні.

Термін «часова перспектива» у низці досліджень використовується у вузькому значенні, із акцентом на майбутньому суб'єкта [2; 6]. Зокрема, О.Н. Арестова визначає часову перспективу як важливий конструкт, який відображає часовий аспект життя і має багатомірну структуру [2]. На думку А.А. Дячук, зміст вищезгаданого терміна полягає у ментальній проекції мотиваційної сфери; у часовій перспективі містяться домагання, бажання, надії та ін., які мають певну значущість і послідовність їх співвіднесення у часовому просторі [6].

Поняття «часової перспективи» отримало свій розвиток у працях Ж. Ньютена, [15]. На думку вченого, зміст цього поняття позначає «не певний напередіснюючий «порожній простір» як абстрактне поняття часу; про неї не можна говорити незалежно від її

змісту, оскільки саме локалізовані у часі об'єкти утворюють темпоральні зони, визначають їх насиченість і протяжність [15, с. 369]. Зміст є одним із найважливіших параметрів часової перспективи.

В когнітивно-мотиваційній теорії часової перспективи Ж. Нюттен [15, с. 354] терміном «часова перспектива» позначає три різні аспекти психологічного часу: 1) це часова перспектива у безпосередньому значенні цього слова, яка насамперед характеризується протяжністю, глибиною, ступенем структурованості й рівнем реалістичності; 2) часова установка, тобто більш або менш позитивна або негативна налаштованість суб'єкта стосовно минулого, теперішнього або майбутнього; 3) часова орієнтація, яка характеризує поведінку суб'єкта, спрямованість цієї поведінки на об'єкти і події минулого, теперішнього або майбутнього. Часова перспектива побудована, на думку вченого, з об'єктів і подій, які існують на репрезентаційному (когнітивному) рівні поведінкового функціонування.

Важливо зауважити, що події, які входять у часову перспективу, на думку науковця, співвідносяться з часом, коли вони відбуваються. Ці події входять у ментальну репрезентацію разом із характерною для них просторово-часовою локалізацією. Тому існують маркери, які вказують на час, коли ці події відбуваються. Такі маркери, як зауважує Ж. Нюттен, можна назвати темпоральними маркерами [15, с. 362]. Темпоральні маркери для подій минулого і теперішнього пов'язані з моментами реального здійснення подій та можуть бути локалізовані в більш чи менш визначеній частині часової перспективи. Поряд із цим, звичайні когнітивні поняття не мають просторово-часової локалізації. Зважаючи на це, Ж. Нюттеном поняття «часова перспектива» розглядається як конфігурація темпорально локалізованих об'єктів, які віртуально заповнюють свідомість у певній ситуації [15, с. 367].

Ж. Нюттен проводить аналогію між поняттями «часова перспектива» і «просторова перспектива», особливо із такою властивістю останньої, як протяжність. У зоровому сприйнятті реального світу видима глибина відповідає об'єктивній відстані, яку суб'єкт може безпосередньо відчутти, пересуваючись від одного об'єкта до іншого. В темпоральній сфері цим відстаням відповідають інтервали часу, які можуть бути безпосередньо відчуті через «проживання

послідовності» подій. Те, що події, які входять у часову перспективу суб'єкта, за визначенням не симультанні, не відміння їх симультанної організації [15, с. 361].

У часовій перспективі діє такий же закон, як і в просторовій: степінь реалістичності події і її вплив на поведінку зменшується зі збільшенням відстані до неї у часі. Однак, у часовій перспективі діють ще два чинники: по-перше, наявність/відсутність причинних або інструментальних зв'язків між об'єктами часової перспективи – інтервал між поточною активністю і цільовим об'єктом заповнюється структурою «ціль-засіб»; по-друге, роль особистої активності в досягненні результатів.

Водночас, як зауважує Ж. Нюттен [15, с. 359], в другій половині ХХ століття було проведено значну кількість кількісних та порівняльних досліджень особливостей часової перспективи, що призвело до виникнення термінологічної плутанини. Зокрема, у дослідженнях низки вчених широко використовується близький (за значенням та за позначуваням утворенням) до поняття «часової перспективи» термін «життєва перспектива».

К.К. Платонов використовує поняття життєвої перспективи особистості. Вчений визначає це поняття як «образ бажаного і усвідомлюваного як можливого свого майбутнього життя за умови досягнення певної мети» [16, с. 94]. На думку Є.І. Головахи, «життєву перспективу слід розглядати як цілісну картину майбутнього в складному та суперечливому взаємозв'язку програмованих та очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний смисл свого життя». Ключовим моментом у дослідженні життєвої перспективи людини, як зауважує дослідник, повинні стати ті конкретні цілі і плани, з допомогою яких вона має намір реалізувати свої життєві цінності [4, с. 23]. На думку вченого, тлумачення життєвої перспективи є більш інтегративним, ніж поняття «часової перспективи» і характеризує основні змістові й структурні моменти, які пов'язані з уявленням людини про своє майбутнє.

Як зазначають Т.М. Титаренко і В.Г. Панок, людина бачить свої життєві перспективи як загальну спрямованість імовірних найважливіших подій. На думку вчених, життєва перспектива – це потенційна можливість розвитку особистості, неминучість певних

змін у майбутньому житті. Тобто особистість може активно впливати на обставини свого життя, здійснювати вчинки, які здатні змінити її життєві перспективи [24, с. 180]. Л.В. Сохань розглядає життєву перспективу як складне духовне утворення, яке є одним із основних регуляторів соціальної активності людини впродовж його життєвого шляху [8].

К.А. Абульханова-Славська, розглядаючи проблему сприйняття суб'єктом свого життєвого шляху, пропонує розрізнати психологічну, особистісну та життєву перспективу як три різні феномени [1, с. 126–149]. Психологічна перспектива – це здатність людини свідомо, подумки передбачити майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в майбутньому [1, с. 126].

Особистісна перспектива – це не лише здатність передбачити майбутнє, але і готовність до нього у теперішньому, установка на майбутнє (готовність до труднощів у майбутньому, до невизначеності); це «перш за все властивість особистості, показник її зрілості, потенціалу її розвитку, сформованої здатності до організації часу, вона «включає сукупність обставин і умов життя, які при інших рівних умовах надають особистості можливість для оптимального життєвого просування» [1, с. 144].

У тлумаченні поняття «життєва перспектива» дослідниця наголошує на самовизначенні особистості. На її думку, життєві перспективи особистості «визначаються професійним, сімейним і віковим самовизначенням в житті, яке залежить від особистості, від її соціально-психологічної і соціальної зрілості і активності. Професійні, сімейні і вікові відносини повинні бути спрямовані на допомогу кожній людині в пошуку оптимальних життєвих позицій, які відкривають життєві перспективи, дають можливість особистості спрямувати на них свою активність» [1, с. 149].

До форм переживання суб'єктом свого майбутнього, кожна з яких «по-різному відтворює вихід особистості за межі сьогодення», Т. Титаренко і В. Панок також відносять спогади, очікування, передчуття, мрії, надії [24, с. 181–182]. Роттером очікування визначається як «віра людини в те, що певне підкріплення буде мати місце в залежності від специфічної поведінки у специфічній ситуації» [27, с. 425]. На думку Т. Титаренко і В. Панка, «очікування – тривожне, неспокійне, воно підштовхує, квапить події. Мрія – наочний

образ бажаного майбутнього, вона менше поспішає, ніж очікуваня. На противагу цілі мрія є передусім узагальненим чуттєвим образом глибоко особистісного майбутнього – інтимного, забарвленого переживаннями» [24, с. 182].

Варто зазначити, що у проаналізованих нами визначеннях поняття «часової перспективи» та дотичних до нього термінів низкою як зарубіжних, так і вітчизняних учених розглядаються як «образ» [7; 16], «система уявлень» [19]. Такі образи прийнято визначати як наочні образи предметів, сцен і подій, які виникають на основі пригадування або продуктивної уяви [20, с. 319]. Уявний образ завжди чуттєвий за своєю формою, але за змістом він може бути як чуттєвим, так і раціональним (образ атому, образ світу). У чуттєвому образі може бути відображено будь-який абстрактний зміст. У такому випадку матеріалом для образу є не лише просторово-часові уявлення, але і внутрішнє мовлення (у вигляді назви абстрактного поняття або його опису з допомогою ключових слів) [3, с. 305]. Саме тому, підсумовуючи, вважаємо за доцільне визначити поняття «часової перспективи» як систему уявлень особистості про сукупність та конфігурацію темпорально локалізованих найімовірніших подій майбутнього, зокрема, і свого майбутнього життя.

У значній кількості досліджень виділяється чимало параметрів, вимірювання яких дозволяє оцінити майбутню перспективу як сприятливий чи несприятливий фактор розвитку особистості та її життєвого шляху. В якості основних параметрів перспективи розглядаються її тривалість, реалістичність, диференційованість, оптимістичність та узгодженість.

Дж. Хурнет у змістовій структурі часової перспективи виділяє п'ять рівнів залежно від способу когнітивного і поведінкового функціонування [30]: 1) фантистичний зміст; 2) особистий когнітивний зміст (події); 3) особистісний динамічний зміст (бажання, плани, очікування); 4) не особистісний зміст (історичні та соціальні події); 5) реальна поведінка (вчинки).

На думку І.В. Рябікіної [18, с. 31], спираючись на когнітивно-мотиваційну теорію часової перспективи Ж. Нюттена, можна виокремити такі категорії її змістового аналізу: мотиваційні об'єкти, які відображають окремі аспекти особистості самого суб'єкта (особистісні характеристики і т. д.); дії і прагнення суб'єкта, спрямовані на

саморозвиток, самореалізацію в навчальній діяльності і у професії; прагнення до активності у цілому, в навчальній і професійній діяльності; мотиваційні об'єкти, які включають соціальні контакти; активність, яка пов'язана із отриманням інформації, пізнанням, дослідженням і т.і.; мотиваційні цілі або цінності, які мають релігійну, екзистенційну або трансцендентну природу; мотиви, які пов'язані із бажанням володіти чимось, мати, здобувати; активність, яка пов'язана із відпочинком, грою, дозволям.

О.Н. Арестова при змістовому аналізі часової перспективи особистості виділяє кілька аспектів. Стратегічний аспект – побудову глобальних життєвих планів, масштабність яких має індивідуальний характер і пов'язана із мотиваційною спрямованістю особистості. Операційний аспект – вибір мети і планування суб'єктом власної діяльності, її результатів і наслідків у цій життєвій ситуації [2]. Конкретно-ситуативними складовими часової перспективи особистості є цілі й наміри.

В емпіричних дослідженнях особливостей часової перспективи різними дослідниками вивчались такі її параметри, як осмисленість, чіткість, визначеність, інтернальність, безпечність та ін. [14; 19].

Висновки. Дослідження проблеми прогнозування суб'єктом свого майбутнього вченими не досягнуто одностайності у визначенні змісту поняття «часова перспектива». Деякі дослідники включають до нього всі часові спрямування особистості – минуле, теперішнє і майбутнє.

На нашу думку, зміст цього поняття слід звузити до уявлень людини про майбутнє. Саме тому поняття «часової перспективи» доцільно визначити як систему уявлень суб'єкта про сукупність та конфігурацію темпорально локалізованих найімовірніших подій майбутнього, зокрема, і свого майбутнього життя. Такі уявлення активують і регулюють діяльність особистості, мають багатомірну структуру, мотиваційно-смысловий зміст та характеризуються формально-динамічними параметрами.

Зміст є одним із найважливіших параметрів часової перспективи. Конкретно-ситуативними складовими часової перспективи особистості є цілі й наміри. Як основні параметри перспективи також розглядаються її тривалість, реалістичність, диференційова-

ність, оптимістичність, щільність, узгодженість, осмисленість, чіткість, визначеність, інтернальність, безпечність та ін.

Подальшого наукового пошуку потребують питання прогнозування свого майбутнього особистістю у різному психологічному віці, вплив на таке прогнозування суспільної дійсності, смислів життєдіяльності та ін.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.

2. Арестова О.Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности / О.Н. Арестова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 61–73.

3. Большой психологический словарь / [под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко]. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 666 с.

4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи: монография / Е.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.

5. Головаха Є.І. Психологічний час і життєвий шлях особистості / Є.І. Головаха, О.О. Кронік // Філософ. думка. – 1983. – № 1. – С. 59–61.

6. Дьячук А.А. Временная перспектива как психологический механизм стратегической деятельности руководителя: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А.А. Дьячук. – Красноярск, 2005. – 173 с.

7. Епифанцева А.И. Перспектива личности и ее психологические особенности / А.И. Епифанцева // Вопросы психологии. – 1964. – № 6. – С. 97–103.

8. Жизненный путь личности / под. ред. Л.В. Сохань. – К.: Наукова думка, 1987. – 280 с.

9. Камнева Е.В. Анализ психологического содержания временной перспективы в образе «Я» субъекта (в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет): дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Е.В. Камнева. – Тула, 2002. – 191 с.

10. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) / В.И. Ковалев // Категории материалистической диалектики в психологии / под. ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1988. – С. 216–230.

11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет: учебное пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО 1998. – 176 с.

12. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.

13. Макаренко А.С. Полное собрание сочинений: в 8 т. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1987. – Т. 1. – 366 с.

14. Миско Е.А. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в Афганистане и ликвидаторов аварии на ЧАЭС / Е.А. Миско, Н.В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 44–52.

15. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
16. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие для учеб. Заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 703 с.
18. Рябикина И.В. Структурная организация временной перспективы старшеклассников с разным уровнем учебной успешности: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И.В. Рябикина. – СПб., 2007. – 206 с.
19. Сидорик Ю.Р. Психологічні особливості родинних взаємин як чинник становлення життєвих перспектив майбутнього сім'янина: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.Р. Сидорик. – Івано-Франківськ, 2008. – 241 с.
20. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск: Харвест; М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 800 с.
21. Сохань Л.В. Жизненная программа и жизненные планы личности / Л.В. Сохань // Социалистический образ жизни. Справочник. – К.: Политиздат Украины, 1985. – С. 199–200.
22. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А. Сырцова. – М., 2008. – 317 с.
23. Титаренко Т. Подія як вузловий момент життєвого шляху / Т. Титаренко // Основи практичної психології: підручник. – К.: Либідь, 2003. – С. 149–155.
24. Титаренко Т. Прогнозування і планування життєвого шляху / Т. Титаренко, В. Панок // Основи практичної психології: підручник. – К.: Либідь, 2003. – С. 177–190.
25. Тодорів Л.Д. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.Д. Тодорів. – К., 2000. – 19 с.
26. Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: автореф. дис. на соиск. науч. степени докт. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Н.Н. Толстых. – М., 2010. – 22 с.
27. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер; пер. с англ. С. Меленевской и Д. Викторовой. – СПб: Питер, 2000. – 608 с.
28. Cottle T.J. The present of things future / T.J. Cottle, S.L. Klineberg. – New York: The Free Press, 1974. – 290 p.
29. Fraisse P. Psychologie du temps / P. Fraisse. – Paris: Pres., Univ. France, 1957. – 326 p.
30. Hoornaet J. Time perspective: theoretical and methodological considerations / J. Hoornaet // Psychol. – Belgica, 1973. – Vol. 13. – № 3. – P. 265–294.

Кузьо Л.И. Содержание понятия «временная перспектива» как предмет психологического анализа.

Проанализировано основные подходы к изучению временной перспективы личности. Раскрыто содержание понятия временной перспективы, выделены его структурные элементы и их характеристики.

Ключевые слова: *временная перспектива, жизненная перспектива, жизненные цели, жизненные планы, ожидания, структурные элементы, психологический аспект.*



Kuzio L.I. Contents of the Concept of "Temporal Perspective" as the Subject of Psychological Analysis.

The main approaches to the definition of notion of individual's life prospect are analyzed in the article. The content of notion of life prospect is revealed, its meaningful structural elements and their characteristics are singled out.

Key words: *life prospect of future, life goals, life plans, expectations, structural elements, psychological aspect.*

Стаття надійшла 9 червня 2011 року



УДК 316.422.42:159.99

Л.С. Орищин

ВПЛИВ ЗМІН ТА НЕПЕВНОСТІ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА НА ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДЕЙ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Окреслено різноманітні форми та зміст ставлення людини до змін та їх прийняття у сучасному суспільстві, висвітлено основні механізми адаптації до таких обставин довкілля.

Ключові слова: *зміни в суспільстві, трансгресія, епоха «важких приладів», епоха «легких приладів».*



Постановка проблеми. Сучасні умови суспільного життя змушують нас задуматися над тим, наскільки певними і стабільними є його умови. Думки про непевне майбутнє майже щоденно супроводжують нас, відтак впливають на прийняття рішень, самопо-

чуття та самоідентичність людини. Така невпевненість є причиною змін та їх нестримного розвитку, що переважають у сучасному суспільстві.

Поведінка людини у непевній ситуації зовнішнього довкілля завжди характеризується певною мірою ризику. Сучасний стан розвитку суспільства охоплює достатньо велику кількість ризикованих ситуацій, тому важливим є детальний розгляд особливостей цього стану з метою покращення адаптації та пристосування людей до нього.

Стан дослідження. Серед дослідників (У. Бек, А. Гідденс, Л. Колаковські, Л. Марек, П. Олесь) побутують думки, що епоха сучасності вирізняється великою кількістю непевностей та тривог [2; 5; 6; 8; 9;]. Тому проблема суспільства, де спостерігаються зміни, набуває щораз більшої актуальності і якомога ґрунтовніше вивчається представниками різних галузей науки. Серед дослідників психологічних аспектів впливу непевності сучасного життя розглядаються та вивчаються аспекти впровадження змін у сучасне життя (Й. Козелецькі) та способи адаптації (П. Олесь) людини до цих змін [7; 9]. Люди змінюють своє ставлення до непевних, тривожних подій та явищ, які дуже часто в сучасному світі можуть викликати зацікавлення до них, а не прагнення уникнути будь-якою ціною. Домінує та переважає потреба ґрунтовного дослідження таких явищ, для того щоб зрозуміти їхню сутність та вплив на людину.

Мета статті – розкрити вплив змін сучасного суспільства на особистісні особливості та психологічні адаптаційні механізми сучасної людини.

Виклад основних положень. Чимало дослідників сучасності (У. Бек, З. Бауман, А. Гідденс) ґрунтують свої теорії на порівнянні сучасних умов суспільства з колишніми традиційними устроями [2; 3; 5].

Ґрунтовним порівнянням таких систем займався зокрема З. Бауман [3], котрий у книзі «Змінна сучасність» порівнює епохи «важких приладів» та «легких приладів».

На його думку, минула епоха «важких приладів» характеризується домінуванням великих фабрик та заводів, машин, станків та виробництва різних соціальних благ, які постійно збільшували свої розміри та території і відповідно вимагали залучення великої кількості працівників.

Основною метою цієї епохи було здобування нових земель, зайняття якнаймасштабніших територій і знаходження можливостей до якнайтривалішого утримання цих капіталів. Можливості й багатство людини вимірювалися величиною та якістю «важких приладів», і тим самим ця епоха встановлювала свій ясний і сталий порядок.

Епоху «важких приладів» замінює сучасність «легких приладів», із приходом якої, на думку З. Баумана [3], втрачає своє домінуюче значення боротьба за простір та територію. Цей аспект пов'язаний з тим, що можна працювати, накопичувати капітал, і навіть просто спілкуватися, не звертаючи увагу на простір та відстані.

Останнє здійснюється за допомогою віртуалізації простору. Світ стає більш мобільний та рефлексійний. Поряд з матеріальними речами починають існувати і набувати вартості речі віртуальні, які ми можемо відчувати та сприймати тільки обмеженою кількістю органів чуття (наприклад, зором і слухом).

Такі способи переоцінення часу значно впливають на те, як сучасні люди приймають життєво важливі рішення, вирішують спільні справи, беруть або не беруть участь у вирішенні соціальних питань.

За таких умов часто основним мотивом діяльності людей стає задоволення власних потреб без розгляду можливих наслідків своїх дій та відповідальності за ці дії, що може стати розповсюдженою суспільною нормою [3].

Розглянутий автором підхід до інтерпретації подій та стану сучасності демонструє нам кардинальні відмінності сьогодення від інших епох, тенденції до зміни основних цінностей людей, а також зміну засобів досягнення цілей та їх втілення в життя та діяльність людини.

Поряд з характеристиками різноманітних суспільних спільнот та верств сучасного суспільства можна виділити і загальні характеристики загроз та непевностей сучасності. П. Сенкевіч [10] вирізняє такі галузі життя сучасної людини, які можуть бути джерелом непевностей та загрози:

1. Інститути та структура влади на рівні держави та суспільних груп характеризуються меншою передбачуваністю і керуються

передусім філософією боротьби як основним знаряддям своєї політики.

2. Особисті стосунки між людьми та пізнавальні обмеження індивіда, зокрема його схильності до помилкових дій та ірраціональної поведінки.

3. Концентрація людей на отриманні якнайбільшої вигоди та прибутку і постійне зростання непевності в сферах бізнесу та сільського господарства.

4. Збільшення кількості екологічних проблем, що виникають у зв'язку з людською життєдіяльністю.

5. Технологічний прогрес, що проявляється в неконтрольованому збільшенні кількості приладів та машин. Розвиток цієї галузі відбувається настільки швидко, що часом навіть фахівцю важко бути поінформованим про всі зміни та новини своєї галузі.

6. Небажані наслідки діяльності інформаційних технологій, перебої та надлишок інформації, розповсюдження неправдивої інформації, нові форми злочинності – кібертероризм [10, с. 54–56].

Всі зміни, що відбуваються, психологічно впливають на людину, зокрема це може виявлятися у негативних стресових переживаннях, психологічному неприйнятті ситуації, необґрунтованому ризикуванні. Важливим аспектом сьогодення є процес розповсюдження інформації про зміни в суспільстві та про способи їх використання людиною для того, щоб у людей сформувалося своє ставлення до змін та власний спосіб адаптації до них [10]. Суспільні перетворення також можуть значною мірою впливати на глибинні зміни загальної суспільної свідомості, перебудовувати соціальну психіку нації [1].

Ставлення людини до змін та їх прийняття у теперішньому суспільстві набувають різноманітних форм та змістів. Існують дві думки щодо проходження цих процесів. З одного боку, зміни часто сприймаються як дуже негативне явище і застосовуються всі способи і методи, аби їх уникнути чи недопустити реалізацію та розвиток. На противагу останнім, кожна зміна – це крок вперед та новий етап (чи період) розвитку людства. Зміни сприймаються як частина щоденного життя і до них потрібно пристосуватися і переживати їх як частину буденності, формуючи, при цьому, до них своє ставлення.

У цьому аспекті Й. Козелецькі [7] зазначає про суспільство трансгресійне, у якому зміни становлять частину щоденної дійсності. Науковець вважає, що трансгресії (в значенні змін), які вкорінюються у сучасному суспільстві, трапляються дуже часто у епоху «пізньої сучасності» [7, с. 45]. Ці трансгресії бувають закритими та відкритими. Перші впродовж періоду часу стають доступними для широких верств суспільства. Інформацію про них можна віднайти в газетах, фахових виданнях та в інтернеті. Вони розповсюджуються та демонструються серед людей. До таких трансгресій можна віднести винаходи в галузях: медицини, проектів реформ, техніки, досягнень у різноманітних галузях науки та мистецтва. З іншого боку, практично неможливо отримати інформацію про закриті трансгресії, які, на думку вченого, відбуваючись у суспільстві, не підлягають розголошенню.

Існують дві основні стратегії впровадження змін у життя. Перша – це повільне і систематичне їх впровадження. Друга має на меті впровадження змін дуже швидко і брутально [7].

При цьому важливим аспектом є те, як людина сприймає та адаптується до змін, починає сприймати їх як частину свого життя.

Х. Гарднер [4] вважає, що у психологічному аспекті люди можуть змінювати свої погляди і тим самим адаптуватися до перетворень у довкіллі під впливом певних чинників.

Найчастіше модифікуємо ставлення до зміни під впливом зовнішніх чинників. У житті взаємодіємо з людьми, які є важливими для нас: наші рідні і близькі, вчителі та особи з найближчого оточення, котрі впливають на наш спосіб мислення і можуть його змінювати.

Не менш важливу роль у процесі зміни поглядів виконують політичні та громадські лідери, люди, вибрані на високі політичні посади, які наділені довірою суспільства, на думку Х. Гарднера [4], завдяки доброму володінню та використанню лінгвістичних здібностей, інтелекту. Часто саме ці люди більшою мірою впливають на думку людей порівняно з референтною групою чи організацією, у якій особа вчиться чи працює.

Трапляються ситуації, коли зміни свідомості та способу мислення відбуваються під впливом діянь та вчинків інших людей, наприклад, відомих художників та письменників.

Кожен вид навчання, середня освіта чи вища, має на меті виховання, формування і зміну поглядів. І навіть в особистому просторі людина також старається змінити та скорегувати погляди іншої, надзвичайно важливої для неї особи, застосовуючи свої інтерперсональні здібності. Ми хочемо, щоб близькі нам люди мали подібні чи ідентичні до наших погляди і щоб вони завжди узгоджувалися з нашою думкою.

Погляди людини перетворюються тільки тоді, коли вона сама прагне їх змінити, або ж життя з попереднім способом мислення у такому триваючому стані речей стає дуже ускладненим та важким. Ймовірність здійснення зміни збільшується тоді, коли всі вищеперелічені чинники сприяють впровадженню перетворень, при виникненні сприятливих обставин. Але коли більшість чинників суперечать змінам, то ймовірність їх впровадження буде дуже низькою [4].

Нині одним із психологічних наслідків триваючих змін може бути часте прийняття ризикованих рішень, а також розвиток схильності до ризику як риси особистості.

Схильність до ризику є загальною тенденцією особистості до ризикування або уникнення ризику, якою вона керується в більшості життєвих ситуацій [11].

Р. Студенський [12] вважає, що схильність до ризикування взаємопов'язана з особливостями непевної (нестабільної) ситуації. Ризикантом учений вважає ту людину, яка в ситуації вибору між безпечними обставинами і ризикованими, не вагаючись, вибере ризикований спосіб поведінки.

Дослідник описує схильність до ризику як індивідуальну особливість особистості, яка перебуває у постійній залежності від сприйняття, оцінки та прийняття, а також рівня мотивації до ризикування. Така схильність до ризику переважно проявляється у:

- стилі поведінки;
- готовності до здійснення неочікуваних, незапланованих дій;
- установці на одночасне переживання почуття задоволеності та ризикованої поведінки й дій.

Р. Студенський вважає, що кожній людині властива індивідуальна міра ризику, за якої людина переживає задоволеність, і ця діяльність є для неї приємною [12].

Можемо підсумувати, що схильність до ризику – багатогранне комплексне поняття, яке охоплює неповторні індивідуальні особливості людини разом із зовнішніми особливостями та обставинами, що формують схильність до ризику.

Сучасна людина, володіючи можливостями всебічного розвитку у суспільстві, яке постійно змінюється, не тільки сприймає та засвоює інформацію, але й постійно розширює межі своїх знань та вмінь у різноманітних сферах життєдіяльності. Вона може оперувати новими техніками вивчення особистісних можливостей та здібностей шляхом подолання особистісних обмежень для здобуття нового досвіду. Отримані знання можна використовувати як для надання власній особистості більшої суб'єктності та значущості, так і для збагачення особистості в епоху швидкого впровадження змін [9].

Л. Марек [8] вважає, що у період змін сучасного світу людина втрачає почуття впевненості і вже не може радіти та насолоджуватись життям, як колись. Але водночас науковець зауважує і на позитивних сторонах таких обставин. Людина і надалі почуватися у безпеці у такому суспільстві, оскільки має надію, що перед нею відкриються нові можливості майбутнього розвитку. Л. Марек стверджує, що в цій ситуації у людей виникає почуття довіри до того, чого вони ще не знають повністю, але що, на їхню думку, не завдасть жодної шкоди, а тільки відкриє перед ними нові можливості для пізнання себе і власних потреб. А також дозволить побудувати якісно нові взаємини з іншими. Надія стає головним підтримувальним та мотивувальним до дій почуттям, елементом стабільності, яке повинно допомогти знайти вихід із ситуації непевності.

Інші дослідники (Л. Колаковські) зазначають, що сучасність і її обставини можуть призводити до появи феномена «байдужості до світу» [6]. Людина стає байдужою до страждань та емоцій інших, не бажає зважати на чужий біль, а співчуття до нещастя стає не потрібним. Л. Колаковські [6] підкреслює, що люди стараються протидіяти такому зростанню байдужості, і ця боротьба може набувати різноманітних форм. Одним зі способів такої боротьби є розвиток технологій та їх впровадження в життєдіяльність людини, що витісняє думки про байдужість до почуттів інших. Іншим способом, що служить для відволікання від вирішення прогалин у

спілкуванні та взаємодії з іншими людьми, є постійне прагнення накопичувати та володіти різноманітними речами. Чим більше речей такі особи накопичили, тим впевненіше і спокійніше щодо навколишніх змін та проблем вони себе почувають. Третім способом втечі від байдужості світу, на думку автора, є заглиблення у життя різноманітних спільнот та у суспільне життя в цілому, що відбувається через ідентифікацію з родиною, народом, нацією, релігійною спільнотою та ровесниками.

Такі інтенсивні процеси поглибленого спілкування з різними групами займають багато часу і тим самим дозволяють уникнути роздумів та сумнівів стосовно непевності в суспільстві та байдужості світу.

Висновки. Сучасні триваючі зміни в суспільстві значно впливають на спосіб життя сучасної людини. Ці зміни можуть викликати почуття стресу, формувати схильність до прийняття ризикованих рішень, здійснювати перетворення на рівні індивідуальної та суспільної психіки і задіювати глибинні прошарки останньої. При цьому існують механізми адаптації до таких обставин довкілля: спосіб прийняття зміни через інтеракцію з іншими, три способи втечі відволікання від суспільних непевностей, через розвиток почуття надії та позитивної налаштованості.

Ще одним механізмом адаптації змін можна назвати прагнення до самопідтримувального розвитку, який містить зростання благополуччя, пошук нових шляхів самореалізації.

Перспективи подальших наукових досліджень. Для покращення адаптативних можливостей особистості стосовно зростаючої кількості ризиків та непевності сучасного суспільства варто вивчати зміни, які у ньому відбуваються, а також ставлення і способи адаптації з метою знаходження та вироблення найбільш ефективних шляхів подолання негативних наслідків ситуації зміни, визначення можливих способів результативного пристосування до змінності середовища та можливостей отримання позитивного розвитку особистості в сучасних умовах.

1. Варій М.Й. Соціальна психіка нації: наукова монографія / М.Й. Варій. – Львів: Сполом, 2002 – 184 с

2. Beck U. Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności / U. Beck. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2002. – 373 c.
3. Bauman Z. Płynna nowoczesność / Z. Bauman. – Kraków: wydawnictwo Literackie, 2006– 244 c.
4. Gardner H. Niepospolite umysły / H. Gardner. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 1998. – 381 c.
5. Giddens A. Nowoczesność i Tożsamość. «Ja» i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności / A. Giddens. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2001. – 323 c.
6. Kołakowski L. Obecność mitu / L. Kołakowski. – Wrocław: wydawnictwo Dolnośląskie, 1994. – 401 c.
7. Kozielecki J. Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko / J. Kozielecki. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2004. – 392 c.
8. Marek L. Relacje międzyludzkie w perspektywie przemian współczesnego świata / L. Marek // Edukacja w społeczeństwie «ryzyka». Bezpieczeństwo jako wartość; red. M. Gwoździka-Piotrowska, A. Zduniak. – Poznań, 2006. – 245 c.
9. Oleś P. Człowiek w świecie, czyli o zależności od doświadczenia i kreowaniu doświadczeń / P. Oleś // Nowoczesność jako doświadczenie: dyscypliny – paradygmaty – dyskursy; pod. red. A. Zeidler-Janiszewska, R. Nycz. – Warszawa: Academica, 2008. – 426 c.
10. Sienkiewicz P. Społeczeństwo informacyjne jako społeczeństwo ryzyka. / P. Sienkiewicz // Edukacja w społeczeństwie «ryzyka». Bezpieczeństwo jako wartość; pod. red. M. Gwoździecka-Piotrowska, J. Wołęjszo, A. Zduniak. – Poznań, 2007. – T. 3. – 331 c.
11. Stawiarska-Lietzau M. Wybrane podmiotowe uwarunkowania skłonności do ryzyka u kobiet i mężczyzn / M. Stawiarska-Lietzau // Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka; pod. red. M. Goszczyńskiej, R. Studenskiego. – Warszawa: Żak, 2006. – 324 c.
12. Studenski R. Ryzyko i ryzykowanie / R. Studenski. – Katowice: PWN, 2004. – 314 c.



Орицин Л.С. Влияние изменений и неуверенности современного общества на личные особенности людей: психологический аспект.

Современные условия общественной жизни вынуждают нас задуматься над тем насколько определенными и стабильными являются его условия. Отношения человека к изменениям и их принятию в нынешнем обществе приобретают разнообразные формы и смыслы. Современные изменения в обществе осуществляют значительное влияние на образ жизни человека. При этом существуют механизмы адаптации к таким обстоятельствам окружающей среды.

Ключевые слова: изменения в обществе, трансгрессия, эпоха «тяжелых приборов», эпоха «легких приборов».



Oryshchyn L. An Impact of Changes and Uncertainty of a Modern Society: Psychological Aspect.

Various forms and attitude of public to the changes occurring and their acceptance in a modern society are described in the article, the major mechanisms of adopting to the environmental conditions are presented.

Key words: *changes in a society, transgression, an epoch of "hardware", an epoch of «software».*

Стаття надійшла 16 серпня 2011 року



УДК 159.923

І.М. Ралько

СУТНІСТЬ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФУНКЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ

Аналізуються психологічні наукові доробки, що стосуються автентичної свободи особистості, класифікуються поняття і види свободи, описуються функції особистісної свободи.

Ключові слова: *свобода, автентична свобода, особистісна свобода, вибір, функції особистісної свободи.*



Постановка проблеми. Свобода як автентичність та стійкість духу особистості, як ключова структура та основа духовності людини є базовим предметом вивчення модерної вершинної психології. Вона поставала провідною цінністю життя як окремої особистості, так і цілих народів. Саме автентична свобода особистості є гарантом та умовою її успішної соціалізації, творчого становлення, особистісного зростання. Тому дослідження та вивчення цієї проблематики є не лише екзистенційно цікавим, але і суспільно важливим. Зростання рівня соціальної та духовної відповідальності призведе до зниження рівня злочинності, збільшення самоактуалізованих та успішних особистостей, а отже і зростання добробуту та духовності суспільства.

Стан дослідження. Більшість наукових праць лише торкаються проблеми свободи і стосуються здебільшого тих чи інших окремих аспектів свободи: свободи вибору, свободи волі, особисті-

сного становлення, духовності та моральності особистості. Взаємозв'язки понять самоактуалізації, особистісної зрілості і внутрішньої (особистісної) свободи досліджували Е. Фромм, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.

У працях вітчизняних та зарубіжних учених особистісна свобода розглядається як умова самотворення особистості (І. Кон, Р. Кочюнас, Е. Сайко) та її подальшого зростання і зрілості (А. Деркач, Л. Орбан-Лембрик, В. Русалов, О. Штепа); як можливість подолання соціально-біологічної детермінації (Д. Леонт'єв, Д. Колесов); як звільнення від залежностей (О. Анісімов, К. Сельчонок); як умова активізації творчого потенціалу особистості (Л. Грачова, О. Губенко, Л. Місшиха). З позиції моральної відповідальності особистісну свободу досліджували І. Кон та Г. Кравцов; у контексті свободи вибору – Д. Козолупенко, Т. Титаренко; у площині соціальних ролей та влади – В. Васютинський; з позиції духовності особистості – І. Бех, М. Боришевський, О. Донченко, О. Зеліченко, І. Ільїн, З. Карпенко, О. Киричук, О. Климишин, Р. Мей, В. Москалець [5], М. Пірен, Е. Помиткін, М. Савчин, В. Франкл та ін.

У зв'язку із багатоманітністю точок зору щодо питань свободи особистості часто психологічна, особистісна, духовна, внутрішня та автентична свободи у працях деяких учених постають як синонімічні поняття, інші розмежовують окремі із них, ще інші вважають за краще не вникати в особливості цих різновидів свободи і обмежуються поняттям внутрішньої свободи. У зв'язку з цим **метою** нашого пошуку є чітке розмежування та класифікація понять, які характеризують свободу особистості, та окреслення сутності, змісту та функцій особистісної свободи зокрема.

Виклад основних положень. Аналіз наукової бази з проблематики особистісної свободи дозволив вивести таку класифікацію видів свободи (таблиця).

Так, більшість науковців вважає, що свобода особистості – це її здатність діяти всупереч психофізіологічно та соціально детермінованій реальності з метою самовдосконалення, самореалізації та самоздійснення. Це здатність змінювати існуючу реальність за допомогою творчості, любові, віри та інших буттєвих цінностей і створювати нові форми ціннісних проявів. Це можливість уповні реалізувати свій особистісний потенціал, знайти і виконати власне покликання, розвивати власну духовність.

Класифікація видів свободи

№ з/п	Вид свободи	Вчені-дослідники	Загальна характеристика
За проявом та реалізацією свобода поділяється на:			
1.	Зовнішня	Г. Балл, І. Льїн, М. Бердяєв, О. Донченко, Д. Леонтєв, О. Мень	Зовнішня свобода завжди пов'язана із зовнішньою діяльністю в соціумі. Це свобода формування і функціонування особистості на основі соціально-психологічних механізмів. Вона повинна слугувати для внутрішнього самопізнання та саморозвитку.
2.	Автентична	О. Анісімов, Г. Балл, Е. Фромм, М. Бердяєв, О. Губенко, І. Льїн, І. Кон, Д. Колесов, В.П. Москалець	Автентична або внутрішня свобода – це свобода самотворення, внутрішня сила, що спонукає до саморозвитку та самовдосконалення, це внутрішнє переживання свободи. Набувається в процесі духовно-морального становлення особистості та розкриття духовної сутності людини.
За етапами становлення особистості свобода поділяється на:			
1.	Психологічна	Г. Балл, І. Кон, З. Карпенко, Г. Кравцов, Д. Леонтєв, В. Москалець, К. Сельчонок	Психологічна свобода – це можливість робити вибір з метою самопізнання. Вона дає змогу дізнатися та проявити свої індивідуальні психологічні, конституційні властивості і навчитися ними оперувати в соціумі.
2.	Особистісна	О. Анісімов, Г. Балл, Г. Кравцов, Л. Орбан-Лембрик, С. Сахаров, К. Сельчонок, Т. Титаренко	Особистісна свобода – це готовність до осмисленого вибору з метою саморозвитку та самовдосконалення. В її основі лежить особистісна зрілість, а міра залежить від міри наближеності до власного ества, раціонального начала і правильного використання особистісного потенціалу.
3.	Духовна або екзистенційна	Г. Балл, О. Мень, М. Бердяєв, О. Зеліченко, І. Льїн, І. Кон, З. Карпенко, Д. Леонтєв, В. Москалець, С. Сахаров, К. Сельчонок	Духовна свобода – це найвищий рівень саморегуляції особистості, де вибір як такий трансформується у відданість духовному ідеалу. Це свобода, яка надає людині здатність впливати на духовну реальність, утримувати безперервний зв'язок з високими духовно-моральними цінностями, Абсолютом, Богом та стати співтворцем із Ним.

Дослідники розмежують зовнішню (свободу вибору) та автентичну (свободу буття) свободи. *Зовнішня свобода* – це свобода вибору, свобода волі, свобода дій, тобто зменшення потужності зовнішніх впливів та збільшення можливостей власного прояву у зовнішньому середовищі (таку свободу отримує особистість у демократичному суспільстві). *Автентична свобода* – це ціннісне насичення зовнішніх проявів особистості, їх обґрунтованість та осмисленість згідно зі змістом ціннісних орієнтацій та інших утворень сфери спрямованості особистості. Чим більш багатограний, організований і впорядкований автентичний світ особистості, тим більшою є автентична свобода. Автентична свобода – це спонука до саморозвитку та самотворення особистості, і в такому сенсі – специфічна складова ціннісно-смыслові та духовної сфери особистості, а відтак – внутрішній регулятор зовнішніх проявів, учинків, поведінки людини.

В онтогенезі людини набуття зовнішньої свободи збігається з етапом розкриття індивідуальності. Якісні характеристики цього етапу створюють своєрідне підґрунтя для переходу зовнішньої свободи під контроль автентичної.

Г.Г. Кравцов, описуючи проблему «точки народження особистості», відзначає, що особистість (на нашу думку, тут йдеться саме про зрілу особистість) притаманна лише дорослій людині, яка є суб'єктом волевиявлення і несе відповідальність за власні вчинки. Проте дитина також є особистістю з істотною відмінністю, на яку вказав В.П. Москалець: дитина – це особистість, що формується [6, с. 22]. Розвиток – це спосіб існування особистості і той єдиний вид руху, де здійснюється свобода людини і який потребує особистого зусилля від суб'єкта саморозвитку. Розвиток – це не природний, а навпаки, протиприродний процес. Його не можна розуміти як рух «знизу», як закономірний процес породження нижчими формами вищих. Закономірним є лише зниження рівня, тобто деградація. Воля у всіх своїх виявах містить момент устремління до вдосконалення. Вона задає рух згори, від вищого до нижчого (із глибин сутності, ества. – прим. авт.), яким і є саморозвиток. Саме ці два вектори руху – «знизу» і «згори» – є критеріями, за якими розрізняють психологічний та особистісний розвиток. Ці два протилежно спрямовані аспекти розвитку задають діалектичні полюси єдності духо-

вного і природного, матеріального та ідеального в людині як особистості [3, с. 77–80].

Наголошуючи на цьому твердженні, проведемо аналогію: як психологічний та особистісний розвиток – два зустрічні процеси, так і психологічна та особистісна свобода не є тотожними поняттями. *Психологічна свобода* – це можливість прояву своїх індивідуальних психологічних особливостей з метою їх пізнання. Внаслідок цього у особистості формується або прийняття або неприйняття себе. Прийняття себе (як своїх достоїнств, так і недосконалостей), усвідомлення власної унікальності є показником наявності психологічної свободи. Неприйняття певних своїх особливостей створює у особистості зону дискомфорту і це стає або спонукую до саморозвитку, а отже формування особистісної свободи, або ж, за відсутності останнього, запускаються механізми психологічного захисту і формується комплекс меншовартості та інші психологічні залежності.

Особистісна ж свобода є усвідомленою необхідністю та можливістю цілеспрямованого саморозвитку, метою якого є глобальна трансформація на рівні особистості, а не лише якоесь окреме психологічне звільнення. Особистісна свобода – це народження повної, функціональної, зрілої субстанції, яка вільно діє не лише у психологічному, внутрішньому просторі, а й охоплює всі сфери життя суб'єкта. Це творча, незалежна одиниця, спроможна змінювати навколишній світ (і не тільки соціальний), творити нові форми для власного вияву, формувати міцні конструктивні міжособистісні стосунки, такі як дружба, любов. Ця субстанція уже здатна вмістити в собі духовні цінності та розпочати процес власної творчої реалізації.

Отже, поняття особистісної свободи є ширшим від поняття психологічної свободи, тому вважаємо доцільним диференціювати поняття особистісної і психологічної свободи. *Психологічна свобода*, на нашу думку, формується і функціонує на етапі індивідуальності і дає їй змогу пізнати свої індивідуальні психологічні, конституційно-антропометричні та інші властивості і вільно оперувати ними в соціумі. Тому психологічна свобода є не особистісною свободою, а свободою індивідуальності. І слід вважати її одним із різновидів зовнішньої свободи, оскільки індивідуальність – це ті унікальні риси, які відрізняють нас одне від одного, виявляються через поведінку та вчинки людини. Виявляючи ці риси, ми водночас

пізнаємо їх і формуємо власне ціннісне ставлення до них, приймаємо або відкидаємо, змінюємо або вдосконалюємо, набуваючи цим ще більшої унікальності та неповторності особистісного світу. Для такого самопізнання необхідним є відсутність жорстких авторитарних обмежень імперативів і табу з боку суспільства, а також гуманізація інститутів соціалізації особистості.

Особистісна свобода – це здатність управляти власним автентичним світом і власними якостями – змінювати, вдосконалювати, регулювати, брати під контроль деякі з них. Це здатність осмислено, відповідально, ціннісно-обґрунтовано обирати і діяти згідно з цим вибором. Якщо на попередньому етапі особистість лише пізнає, що таке добро і зло, то тут вона вчиться робити екзистенційно відповідальний вибір. Якщо особистість робить вибори у бік буттєвих цінностей, таких як добро, краса, свобода, любов, вірність тощо, то наближається до позитивної вершини власного акме, де розкривається перед нею духовний світ. Якщо ж вибори свідомо здійснюватимуться у бік власного обмеженого суб'єктивного бачення навколишньої реальності, де мета – не ствердження добра, а утвердження власного его та своєї меркантильної волі, то формується помилкова вершина акме, де особистість замикається у своїй самодостатності, самозакоханості, зверхності і авторитаризмі [7, с. 229–231]. Самовдосконалення такої особистості матиме на меті не самотрансценденцію, жертвовність, любов і духовність, а домінування над іншими, владу і вплив на інших, аж до найглибших руйнівних тенденцій. У першому разі особистість стає носієм духовних цінностей і впливатиме на зміну реальності м'яко, не порушуючи свободи інших, а вносячи нові позитивні тенденції, спрямовуючи себе і своїх близьких до духовності, в іншому – авторитарно, насильно, порушуючи свободи і права інших, прикриваючись ідеями бажання всеблага для них же, і, звичайно, таке «всеблагю» – це суб'єктивне бачення цієї особистості. Духовні цінності тут можуть використовувати у власних цілях із корисливою метою, з ціллю здобуття влади над іншими.

Міра особистісної свободи залежить від міри збереженого або відновленого зв'язку із власним єством, автентичним світом, а також від раціонального начала і правильного використання наявних ресурсів свободи та власного особистісного потенціалу.

Особистісна свобода поєднує в собі характеристики і зовнішньої, і автентичної свобод. Це поєднання свободи, що надається людині зовнішнім світом та її внутрішнім світоглядом. Її набуття є обов'язковим для розкриття духовної свободи особистості, оскільки для того, щоб могли віддати власний вибір духовному началу (що відбувається на етапі духовної свободи, за Д.О. Леонтьєвим [4]), треба самому навчитися приймати рішення, розрізняти, що є корисне, а що шкідливе, здійснити певну кількість помилок і виправлень, тобто пізнати механізм вибору і його вплив на подальше життя людини.

На етапі особистісної свободи утверджуються ціннісні орієнтації, переконання, життєві принципи тощо, задатки розвиваються в здібності, майстерність, талант, виробляються власні неповторні моделі поведінки. Тут особистість стає майстром, духовно і професійно вдосконалюється.

Отже, особистісна свобода – це осмисленість і цілеспрямованість діяльності суб'єкта, це здатність діяти всупереч зовнішнім обставинам і згідно зі здійсненим вибором.

Свобода духовна (екзистенційна) – це свобода розкриття духовної сутності особистості, відновлення образу Божого, втраченого при гріхопадінні, свобода любові, творчості, самопожертви. Розкривається вона тоді, коли кількість виборів добра на попередньому етапі перейде у відданість і вірність духовному ідеалу, автентичним духовним цінностям суб'єкта. Вона належить до найпотаємніших сфер людської душі.

Якщо на рівні психологічної свободи суб'єкт пізнає себе та свої психологічні особливості, то на рівні особистісної – пізнає добро і зло, утверджується в позитивних якостях, прагне до їх розвитку, формує позитивну вершину акме.

Це шлях до духовної свободи, на рівні якої особистість автентично пізнає Бога і цим розкриває власну духовну сутність, отримує можливість цю сутність виявити у соціумі, впливати на дійсність, вдосконалюючи її.

В духовній свободі зникає вибір як такий, оскільки він уже остаточно зроблений і виведений до рівня автоматизму – це вчинення Добра, виявом якого є Любов агапе щодо Бога та любов строге чи філію стосовно ближнього [5, с. 100].

Отож на рівні досягнення психологічної свободи свобода постає як пізнання виявів власної особистості; на рівні особистісної свободи свобода трактується як вибір, то на етапі духовної свободи свобода постає як вірність, відданість Абсолюту.

Ця диференціація видів свободи та їх динаміка представлена на рис. 1. Вертикальні зв'язки на рисунку показують різновиди свободи, а горизонтальні – її динаміку. Тобто зовнішня свобода при особистісному саморозвитку повинна перейти у автентичну; психологічна свобода – в особистісну; а духовна, або екзистенційна, свобода вміщує в собі всі попередні, виступаючи при цьому найвищим рівнем саморегуляції особистості (М. Бердяєв, Д.О. Леонтьєв, І.С. Кон, І.А. Ільїн та ін.).

Отже, особистісна свобода особистості є перехідною ланкою до духовної свободи, на стадії якої особистість робить вибір щодо власного вдосконалення. Це динамічне утворення, яке виявляється в період становлення і дозрівання особистості у соціумі. Її міра залежить від міри особистісної зрілості та спрямованості до позитивної вершини акме.

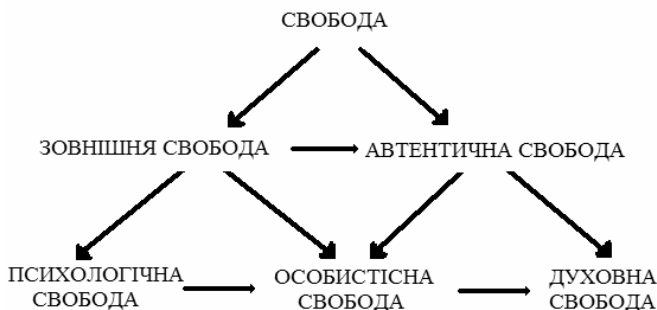


Рис. 1. Класифікація видів свободи при їх динамічному розгортанні

Особистісна свобода у сучасній науці розглядається як процес, як стан і як властивість (див. рис. 2). В основі особистісної свободи лежить налаштування на самостійність, вільний творчий вияв власної особистості та особистості іншого, а також потреба у саморозвитку.

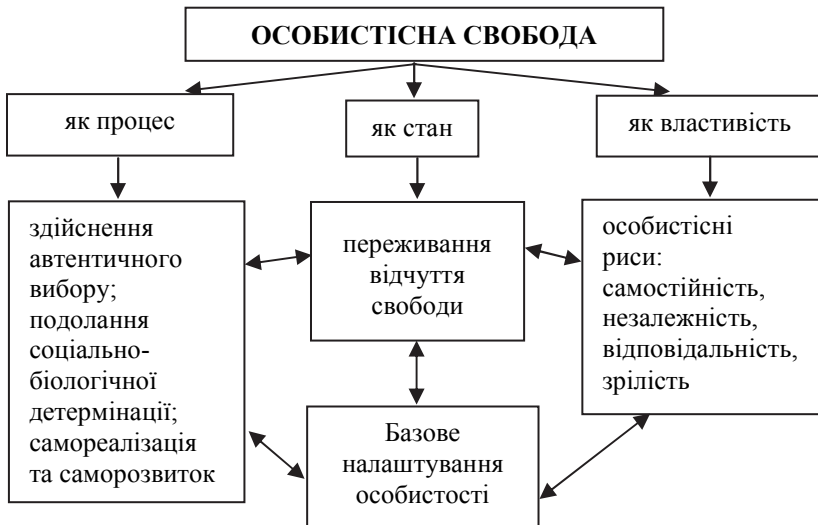


Рис. 2. Різновиди виявів особистісної свободи

Узагальнюючи різноманітні підходи до трактування особистісної свободи, можна стверджувати, що вона виступає як готовність та спроможність до здійснення вибору, в основі якого лежить духовний ідеал як чинник, що визначає спрямованість розвитку. Мірою цього виду свободи є міра наближення до власного ества. А вольові якості, самодисципліна, зосередженість є необхідними для акумуляції зусиль на шляху здобуття особистісної свободи.

Соціально-психологічними функціями особистісної свободи є:

- 1) регулятивна функція особистісної свободи полягає в тому, що вона є одним із рівнів саморегуляції особистості, найвищим із яких є духовна свобода;
- 2) пізнавальна функція сприяє самопізнанню, вивченню власної особистості, свого соціального оточення, власних поведінкових реакцій з метою їх зміни чи вдосконалення;
- 3) експресивна функція особистісної свободи відповідає за формування адекватних емоційних реакцій на події, які відбуваються в житті людини (емоційна зрілість);

4) функція соціального контролю – самоконтролю виявляється на шляху свободи якраз у трансформації соціального контролю у поглиблений самоконтроль, де основним критерієм є цінність людської особистості. Особистісно вільна людина може вчинити порушення деяких соціальних норм і прийняти осуд суспільства, якщо від цього залежатиме збереження життя та гідності іншого. Осуд чи схвалення, як позитивні чи негативні санкції суспільства, не мають тієї надмірно важливої значущості для людини, що характеризується особистісною свободою, яку вони чинять щодо особистості. Особистісно вільна людина враховує вимоги, правила і норми соціуму, проте це не є провідне для неї і вона зможе легко їм не підкоритися, якщо вони суперечитимуть її власним цінностям та пріоритетам;

5) інтегративна функція особистісної свободи допомагає об'єднати ті якості особистості, які необхідні для досягнення поставленої цілі та реалізації прийнятого рішення;

6) адаптаційна функція особистісної свободи передбачає гнучкість мислення та легкість входження особистістю в нові обставини, а отже високу спроможність набуття нового соціального досвіду;

7) прогностична функція полягає у здатності на основі аналізу, синтезу та порівняння визначити наперед наслідки реалізації власного вибору і за необхідності вчасно його змінити;

8) виховна функція проявляється як здатність до самовиховання певних якостей, необхідних, на шляху особистісної свободи;

9) функція самовираження і самовдосконалення допомагає виявити здібності, уміння для реалізації власного вибору, а також здатність приймати рішення на користь власного саморозвитку;

10) комунікативна функція полягає у спроможності діалогу із особистісним «Я» та наближенням до власного єства, а це допомагає краще розуміти себе, а отже й інших та налагодити з ними більш якісне спілкування;

11) креативна функція особистісної свободи полягає у здатності до самотворення як власної особистості, так і до життєтворчості у навколишньому світі.

Висновки. Особистісна свобода – це здатність управляти власним автентичним світом, змінювати, вдосконалювати, регулювати чи брати під контроль властивості власної особистості; здатність здійснювати осмислений, відповідальний, ціннісно обґрунтований вибір.

Особистісна свобода, будучи різновидом автентичної свободи, тісно пов'язана із психологічною і духовною свободою. На рівні досягнення психологічної свободи свобода постає як пізнання виявів власної особистості; на рівні особистісної свободи свобода трактується як вибір; на етапі духовної свободи свобода постає як вірність, відданість Абсолюту.

Свобода допомагає особистості автентично регулювати, пізнавати, інтегрувати, адаптовувати свої психологічні якості, прогнозувати наслідки своїх виборів, здійснювати самоконтроль, самовиховання та саморозвиток особистості, виходити на діалог із автентичним «Я» та створювати нові форми для реалізації себе.

Подальшого вивчення потребують питання взаємовпливу зовнішньої та автентичної свобод, а також формування духовної свободи як відновлення образу Божого, втраченого при гріхопадінні, свобода любові, творчості, самопожертви.

1. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 7–19.

2. Кон И.С. В поисках себя / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

3. Кравцов Г.Г. Волевая сфера личности: культурно-исторический аспект / Г.Г. Кравцов // Мир психологии. – 2007. – № 3 (51). – С. 70–81.

4. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15–25.

5. Москалец В.П. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної аналітики / В.П. Москалец // Психологія і суспільство: український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис. – 2011. – № 1. – С. 96–108.

6. Москалец В.П. Структурно-функціональна організація особистості / В.П. Москалец // Психологія і суспільство: Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис. – 2010. – № 2 (40). – С. 20–25.

7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: підручник [у 2 кн.] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2004–2006. – Кн. 2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. – 2006. – 560 с.

Ралько И.М. Сущность и социально-психологические функции личностной свободы.

Анализируются психологические научные разработки, касающиеся аутентичной свободы, классифицируются понятия и разновидности свободы, описываются функции личностной свободы.

Ключевые слова: свобода, аутентичная свобода, личностная свобода, выбор, функции личностной свободы.



Ralko I.M. The Essence and Social- Psychological Functions of Personal Freedom.

The psychological scientific researches concerning the authentic freedom of a person are analyzed in the article. The concepts of freedom are classified. The functions of personal freedom are described.

Key words: freedom, authentic freedom, personal freedom, choice, the function of personal freedom.

Стаття надійшла 9 листопада 2011 року



УДК 159.9: 340.65: 616-056.3

І.М. Савка

КУМУЛЯТИВНИЙ ФІЗІОЛОГІЧНИЙ АФЕКТ ЯК ПОМ'ЯКШУЮЧА ПРОВИНУ ОБСТАВИНА

Аналізується феномен фізіологічного кумулятивного афекту як пом'якшуючої провини обставини, порівнюється його перебіг із перебігом фізіологічного афекту класичної форми, встановлюється можливість кваліфікації кумулятивного фізіологічного афекту як пом'якшуючої провини обставини.

Ключові слова: фізіологічний афект, сильне душевне хвилювання, класичний швидкоплинний фізіологічний афект, кумулятивний фізіологічний афект.



Постановка проблеми. Сьогодні в більшості кримінальних кодексів країн світу передбачається, що будь-яка особа підлягає кримінальній відповідальності та покаранню за шкоду, завдану її суспільно небезпечними діями, тільки у тому випадку, якщо вона усвідомлювала соціальний зміст і значущість учиненого діяння та могла регулювати свою поведінку, тобто якщо у вчиненому відо-

бражені свідомість та воля особи. З цього логічно випливає необхідність обов'язкового кваліфікованого врахування при призначенні покарання таких станів, як фізіологічний афект та сильне душевне хвилювання, що згадується у законодавстві різних країн при кваліфікації злочинного діяння і, з нашої точки зору, позначають подібні феномени [15].

Проблема психолого-юридичної характеристики фізіологічного афекту як пом'якшуючої провини обставини має певну історію у світовій та вітчизняній юриспруденції. Проте, досі в Україні визнання такої форми фізіологічного афекту, як кумулятивна, серед обставин, що пом'якшують провину в правозастосовній практиці, є доволі проблематичним. Простежується вельми скептичне ставлення до правомірності самого цього поняття. Можливість поступового накопичення афекту передбачається в формулюванні ст. 116 КК України, в якій серед обставин сильного душевного хвилювання фігурує поняття «систематичних знущань». При аналізі кримінальних справ очевидним є невизнання судом наявності пом'якшуючих провини обставин у тих справах, де очевидно є кумулятивна (накопичуюча) форма фізіологічного афекту. Таким чином, юридично передбачена можливість існування й використання накопиченого (кумулятивного) афекту, хоча на практиці його визнавати уникають.

Стан дослідження. Поняття афекту та сильного душевного хвилювання містяться у законодавстві різних країн. Підкреслювали значущість та актуальність всебічного розгляду феномена афекту та вивчали його у різних формах вияву чимало науковців: специфіку самого феномена та рівень усвідомленості при афекті аналізував Ф.С. Сафуанов, фазовість перебігу І.А. Кудрявцев, особливості паталогічної форми афекту Ю.В. Баулін, В.І. Борисов, С.Б. Гавриш, аналіз фізіологічного афекту здійснювали В.Б. Сидоров, Г. Рітзер, і І.А. Кудрявцев, Г.В. Морозов, критерії відмежування паталогічного і фізіологічного афекту визначали Т.П. Печерникова, В.В. Гульдман, В.Ю. Остришко

Аналіз феномена кумулятивного фізіологічного афекту та можливості визнання його як пом'якшуючої провини обставини в українській правозастосовній практиці є невирішеними раніше частинами проблеми.

Мета статті – проаналізувати можливості визнання кумулятивного фізіологічного афекту за обставину, що пом’якшує провину.

Виклад основних положень. У сучасній *юридичній психології* афект – надзвичайно сильний, такий, що швидко виникає і бурхливо протікає, короткочасний емоційний стан [16]. Ф.С. Сафуанов переконаний, що афективні спалахи виникають здебільшого раптово і продовжуються іноді усього кілька хвилин. У стані афекту свідомість, здатність уявляти і мислити звужується, пригнічується. При цьому сильний емоційний спалах виявляється в бурхливих неконтрольованих поведінкових реакціях, і дії людини при афектах виявляються у вигляді вибухів. Афективна реакція характеризується гостротою, яскравістю вираження та трифазністю плинину: підготовчою фазою, фазою вибуху та заключною фазою [16].

Варто мати на увазі, що існує декілька видів афекту.

У *юриспруденції* в центрі уваги науковців знаходиться рівень усвідомлення людини, що знаходиться в стані афекту. За цим критерієм виділяють два основні – патологічний і фізіологічний афект.

Патологічний афект розвивається на основі психічної патології, цілком конкретні характеристики якої можна діагностувати і після закінчення активної фази. Так М.С. Доброгаєва зазначає, що відсутні істотні розбіжності щодо клініки *патологічного* афекту, адже на підставі цих характеристик на сьогодні наявна можливість відмежування від патологічного варіанту всіх інших афективних реакцій, у тому числі і фізіологічного афекту, який повторює у своїй динаміці фази патологічного афекту [2].

На думку Б.В. Сидорова, фізіологічний афект – це такий емоційний стан індивіда, при якому він є осудним, однак його свідомість істотно обмежена. При ньому відбувається короткочасний хворобливий розлад психічної діяльності неспихотичного рівня, що виникає раптово під впливом зовнішніх факторів та виявляється він емоціями гніву або страху, звуженням свідомості, руховим збудженням і діями, спрямованими на знищення подразника [18]. За клінікою фізіологічний афект відповідає критеріям психічної аномалії і значно ближчий до патологічного афекту, ніж до нормальних афективних реакцій. Його вияви свідчать про істотну обмеженість здатності особи свідомо контролювати свої дії. Вивчення клініки фізіологічного афекту дає підстави розглядати його як гострий

реактивний афективний примезовий (непсихотичний) стан [15]. При фізіологічному афекті виникає характерна зміна психічної активності у вигляді фрагментарності сприйняття, звуження і концентрації свідомості на психотравмуючому об'єкті, різке зниження інтелектуального і вольового контролю поведінки (з порушенням здатності до прогнозу), дереалізації навколишньої дійсності, ознаки імпульсивності і стереотипності дій, характерні вазовегетативні прояви і моторні порушення, особлива жорстокість експлозивної агресії, невідповідність її за змістом і силою приводу виникнення, зазначають І.А. Кудрявцев [7, с. 96–105], В.Т. Нор [11], Т.П. Печернікова [13]. Як наголошує В.Г. Морозов, провідним критерієм відмежування патологічного і фізіологічного афекту вважаються ознаки психогенно обумовленого сутінкового стану свідомості при першому та афективно звуженого, але не психотичного стану свідомості – при другому [8]. Отже, патологічний афект можна вважати підставою для перекваліфікації злочину, а фізіологічний афект можна вважати обставиною, що пом'якшує провину.

Узагальнюючи різні підходи щодо основних ознак фізіологічного афекту, В.Б. Первомайський виділяв такі: а) надзвичайність реакції для особистості; б) фазність перебігу, близька до патологічного афекту; в) суб'єктивна раптовість виникнення; г) дезорганізація свідомості (звуження) з порушенням цілісності сприйняття, здатності регулювати свої дії, їх певною автоматизацією; д) неадекватність характеру і результату цих дій значущості причини; е) зв'язок дій і афективних переживань із психотравмуючим фактором; ж) раптовість виходу через психічне виснаження; з) часткова амнезія щодо вчинку [12].

Проте, фізіологічний афект має може мати як класичну швидкоплинну форму, так і кумулятивну, коли сильна емоційна реакція виникає не у відповідь на несподіваний та дуже значущий для людини подразник, а як наслідок довготривалого конфлікту, чи знущань. Для *юридичної психології* визнання поняття кумулятивного фізіологічного афекту є загальноприйнятим. Для встановлення особливостей класичної швидкоплинної та кумулятивної форм фізіологічного афекту, з точки зору юридичної психології, найкраще звернутися до опису трьох фаз перебігу афекту.

Особливості кожної фази розглядав І.А. Кудрявцев.

Перша фаза (підготовча) містить у собі особистісну переробку психогенії, виникнення й наростання афективної напруги. Гостра психогенія може скорочувати цю фазу до декількох секунд, різко пришвидшуючи виникнення афекту. Тривала психотравмуюча ситуація подовжує наростання афективної напруги, на тлі якого психогенний привід за механізмом «останньої краплі» може викликати настання гострої афективної реакції. Для виникнення афективної реакції однаковою мірою мають значення як гострі, так і протраговані психогенії. Найважливішою умовою, що сприяє виникненню афективної реакції, є наявність конфліктної ситуації, почуття фізичної або психічної перешкоди до здійснення своїх планів, намірів.

У швидкоплинному афекті на першій фазі гостра психогенія може бути несподіваним, сильним, суб'єктивно значущим подразником (раптовий напад, груба образа тощо). Фактор раптовості, «надзвичайність» психогенії для особистості мають вирішальне значення.

У кумулятивному афекті на першій фазі протраговані психогенії пов'язані із тривалою психотравмуючою ситуацією, стійкими неприязними стосунками з потерпілим, систематичними приниженнями й знуцаннями тощо. Гостра афективна реакція виникає в результаті поступового накопичення афективних переживань.

Друга фаза афекту виявляється у короткочасному вибуховому стані, афективна реакція набуває якісно іншого характеру активної розгальмованої розрядки на тлі зниженого самоконтролю та самоусвідомлення через емоційний спалах.

Третя фаза (заклучна) характеризується виснаженням, асенізацією, гальмуванням через надпотужну розрядку другої фази [5].

Отже, можна виокремити дві можливі форми фізіологічного афекту. Динаміка самої афективної розрядки однакова як у швидкоплинному, так і в кумулятивному афекті. В обох випадках спостерігається однакове звуження свідомості особи та значна обмеженість здатності її до самоконтролю чи самовладання. Кумуляції емоційної напруги істотно сприяють індивідуально-психологічні особливості – найчастіше такі афекти виникають у збудливих особистостей з компенсаторним високим самоконтролем і в загальмованих, з домінуванням «відмовних» реакцій [6; 17]. Афективний

вибух може виникнути і у відповідь на незначний («реальний» чи «умовний») привід, на зразок «останньої краплі». Друга і третя фази кумулятивного і класичного фізіологічного афекту принципово не відрізняються. Єдине, чим відрізняється кумулятивний афект від швидкоплинного афекту, є розтягнутість у часі його першої фази.

Розглядаючи значення афекту, не можна оминати увагою те, як він співвідноситься із поняттям сильного душевного хвилювання. У Кримінальному кодексі 2001 р., за аналогією із кодексом 1960 р., не згадується афект, а йдеться про сильне душевне хвилювання (ч. 7 п. 1 ст. 66 КК України «вчинення злочину під впливом сильного душевного хвилювання, викликаного неправомірними або аморальними діями потерпілого»; ст. 116 «Умисне вбивство, вчинене в стані сильного душевного хвилювання»; ч. 4 ст. 36 «Необхідна оборона»; ч. 3 ст. 39 «Крайня необхідність»; ст. 123 «Умисне тяжке тілесне uszkodження, заподіяне у стані сильного душевного хвилювання»). Традиційно поняття «сильне душевне хвилювання» і «афект», хоча і розглядалися як близькі, але не вважалися тотожними, адже поняття «сильне душевне хвилювання» трактувалося як більш широке, ніж поняття «афект». При цьому визначення наявності чи відсутності афекту покладено на судово-психологічну експертизу, а юридична кваліфікація сильного душевного хвилювання – на суд, який мав би зробити висновок, виходячи з матеріалів кримінальної справи.

Щоправда, феномен кумулятивного афекту визнається далеко не усіма. Безпосередньо афект, у традиційному для *юриспруденції* розумінні, є критичною фазою почуття, переживання. Афективні стани характеризуються як стани зниженої правоздатності. Особливо наголошується на раптовості виникнення цього стану і тому неможливості його запобігання з боку того, у кого він виникає. Важливим чинником виникнення проблеми застосування обставини сильного душевного хвилювання у правозастосовній практиці є оцінка спеціалістами лише періоду часу, впродовж якого мав би актуалізуватися зв'язок між афектом та злочином. Насправді ж необхідно враховувати, що однозначним є факт безпосереднього миттєвого зв'язку між афективним спалахом та його фізичною розрядкою, проте не обов'язковою є така ж миттєва залежність між самою афектогенною психотравмуючою ситуацією та виникненням кри-

тичного афективного стану у суб'єкта, адже часто часовий період між психотравмуючим впливом та афективним зривом може бути доволі значним (хоча б унаслідок індивідуального розвитку стримуючих факторів особи та стійкості її нервової системи).

Так, зокрема, О.Д. Ситковська вважає вирішальною саме оцінку факту розриву процесу самоусвідомлення і самоконтролю у момент виникнення афекту та впродовж діяння винного. «Сама ж часова віддаленість між афективними діями та психотравмуючою афектогенною ситуацією не повинна впливати ні на рішення експерта, ні на врахування пом'якшуючої обставини правником при кваліфікації діяння. Адже тлумачення афекту як раптового для самого суб'єкта емоційного спалаху не означає, що афектогенна ситуація включає лише події, які безпосередньо передували виникненню афекту та афективній розрядці в злочинній дії» [19, с. 92].

Відтак, класичному і кумулятивному афекту властива раптовість, тобто неочікуваний безпосередній перебіг реакції після відповідного поводження потерпілого.

Особливо скептичним є ставлення до можливості кумуляції афекту в *правозастосовній практиці*. Як показує аналіз 195 кримінальних справ за фактами вбивств та тяжких тілесних ушкоджень, учинених за обставин, що не виключають наявності стану сильного душевного хвилювання, розглянутих судами України впродовж 2003–2009 років, зберігається тенденція кваліфікації судами злочинів у стані сильного душевного хвилювання тільки за наявності висновку експертів про стан класичного фізіологічного афекту. Крім цього, суди дотримуються старої традиції стосовно того, що стан сильного душевного хвилювання встановлюють, виходячи із сукупності матеріалів справи, коли є можливість на розсуд суду враховувати чи не враховувати висновок судово-психологічної експертизи. Експертів та суддів часто відштовхують від визнання афективного стану такі ситуації, в яких незначний привід призвів до жорстоких дій. Це начебто означає свідомий злісний характер обвинувачуваного. Це призводить до того, що суд у деяких випадках, особливо коли йдеться про кумулятивний афект, перевищуючи свої повноваження, втручається в сферу компетенції експертів-психологів, аналізуючи психологічний феномен суто юридичним інструментарієм. Але якщо абстрагуватися від приводу і проаналі-

зувати неконтрольованість бурхливого емоційно забарвленого агресивного спалаху, то легко впізнається фаза афективної розрядки. Відтак судова та експертна практика може легше звертатися до більш широкого визнання кумулятивного афекту.

В експертній та судовій практиці виникають проблеми кваліфікації сильного душевного хвилювання в ситуаціях кумулятивного афекту через неочевидність зв'язку між причиною, яка викликала стан афекту та афективною реакцією у зв'язку з розтягнутістю у часі першої фази. Відтак, стає зрозумілим, що неочевидність першої фази накопичення емоційного напруження не має ставати підставою для невизнання самого стану афекту в процесі розгляду справи. Тим паче, що неочевидним перший етап накопичення залишається лише через відсутність обов'язкової правової вимоги проведення психолого-психіатричної експертизи при підозрі, за матеріалами справи, щодо наявності у підсудного на момент учинення злочину стану сильного душевного хвилювання і це поняття може трактуватися судом у його чисто побутовому тлумаченні, яке не збігається з науковим, з точки зору *юридичної психології*, розумінням цього феномена.

Тому бажано запровадити в законодавство обов'язкове проведення комплексної психолого-психіатричної чи судово-психологічної експертизи у випадках коли за матеріалами справи можна підозрювати будь-яку форму стану афекту. З такою думкою погоджується Е.А. Квитко: «Можна стверджувати що, якщо у висновку експертизи констатується відсутність класичного фізіологічного афекту, але виявлена його тривала кумуляція, яка вплинула на свідомість та діяльність обвинувачуваного, необхідно викликати експерта-психолога в суд для з'ясування факту стосовно того, чи розвиток психологічного стану обвинувачуваного відбувався аналогічно фізіологічному афекту, а реакція обвинувачуваного – була ні чим іншим, як афективним «вибухом» [4, с. 181].

Це ще раз підкреслює необхідність більш ретельного ставлення та широкого впровадження експертиз щодо кумулятивного афекту. З іншого боку, необхідно чітко визначитися самим експертам щодо інших психічних станів, які також були супутніми і могли стати підставою для подальшого визнання судом стану сильного душевного хвилювання.

Деякі науковці ототожнюють стан кумулятивного афекту з певними емоційними станами, як, наприклад, Л. М. Балабанова зі стресом [1], В. В. Нагаєв з фрустрацією [9]. С. П. Бочарова ототожнювала емоційне порушення з кумулятивним афективним станом. Іншим варіантом пояснення природи кумулятивного афекту є емоційна напруженість, що істотно впливає на свідомість і поведінку [14]. Інші вчені (В.Ф. Єнгаличев та С.С. Шипшин) виділяють такий стан, як психічна напруженість [3]. Окремі специфічні емоційні стани, наприклад, стрес, фрустрація, емоційне напруження чи емоційне порушення, безпосередньо пов'язані з процесом тривалого накопичення афекту. Агресивна розрядка особи у неконтрольованій формі не є наслідком цих станів та повністю відповідає ознакам розрядки кумулятивного фізіологічного афекту. Тривале зростання емоційної напруги чи емоційного порушення є внутрішньою передумовою подальших афективних дій. Водночас, в генезі феномена кумулятивного афекту ці стани не виступають окремо, а існують нерозривно. Так, через тривалу психотравмуючу ситуацію у особи відбувається зростання емоційного напруження, що і є феноменом кумуляції афекту, як розтягнутій в часі першій фазі фізіологічного афекту. Коли ж настає виснаження, стримуючі афект чинники послаблюються, і за принципом «останньої краплі» будь-яка конфліктна ситуація стає афектогенною і викликає ситуативне емоційне порушення, наслідком якого може бути безпосередня афективна розрядка [15]. Тому в контексті нашого дослідження вважаємо можливим розгляд і такого підґрунтя в якості передумови подальшої афективної розрядки, проте, на нашу думку, не варто виокремлювати ці стани.

Діагностика фізіологічного афекту повинна входити в компетенцію судово-психологічної експертизи [15]. Завдання ж психолога при цьому, досліджуючи підекспертного, встановити наявність або відсутність таких особливостей характеру та особистості, що можуть предиспонувати виникненню тієї чи іншої форми фізіологічного афекту, або ж навпаки, перешкоджати цьому. З нашої точки зору, такі особливості можуть стосуватися установочної сфери особистості.

За наявності обставин протиправності і раптовості, зазначених раніше, для того, щоб обрати однозначну позицію у справі,

експертному дослідженню підлягає відмежування класичного та накопиченого (кумулятивного) фізіологічного афектів, підстави для такого відмежування є і у *юриспруденції*.

Так, класичний фізіологічний афект – це стрімка, бурхлива емоційна реакція вибухового характеру. Він виникає безпосередньо внаслідок протиправної дії потерпілого, триває вкрай малий проміжок часу, після чого настає спад. Б.В. Сидоров так визначає поняття «протиправної дії» стосовно класичного афекту: «насильство чи знущання, тяжка образа з боку потерпілого або інші протиправні чи аморальні дії (бездіяльність) потерпілого» [18, с. 39].

На відміну ж від класичного афекту, перша фаза кумулятивного афекту зазвичай дуже розтягнута в часі – від декількох місяців до декількох років. Упродовж цього часу розвивається психотравмуюча ситуація, що обумовлює кумуляцію (накопичення) емоційної напруги в обвинувачуваного. Безпосередньо афективний вибух може виникнути і з незначного, з точки зору стороннього спостерігача, приводу, який у цьому випадку виконує роль каталізатора [10, с. 190].

Стосовно кумулятивного афекту законодавець визначає причину виникнення сильного душевного хвилювання як «систематичне знущання з боку потерпілого».

З огляду на наведене та відповідно до пропозиції Б.В. Сидорова, для з'ясування того, чи має місце можливість перебування особи в стані афекту при вчиненні злочину, необхідно проаналізувати такі дані:

1. Обставини, що передували здійсненню злочину: наявність насильства, знущання чи тяжкої образи з боку потерпілого або інших протиправних чи аморальних дій потерпілого, а також можливість наявності тривалої психотравмуючої ситуації, що виникла в зв'язку із систематичним знущанням потерпілого.

2. Характер поведінки обвинувачуваного під час учинення злочину. Необхідно з'ясувати, чи підготовлений злочин, чи використовуються підручні, чи приготовані заздалегідь знаряддя, характер ушкоджень тощо. Аналізуються всі факти, які вказують на міру продуманості злочину та усвідомленість поведінки при реалізації наміру. Враховується час, що пройшов з моменту виникнення наміру на вчинення злочину і його здійсненням.

3. Поведінка обвинувачуваного після здійснення злочину: чи пам'ятає він обставини події, як виглядав безпосередньо після здійснення діяння, що робив. Таку інформацію можна одержати при вивченні матеріалів справи (показів свідків), у бесіді з обвинувачуваним [18].

Якщо аналіз обставин злочину дає підстави вважати, що могло мати місце здійснення злочину в стані афекту, то наступним етапом є проведення комплексної судової психолого-психіатричної експертизи на предмет ідентифікації стану як патологічного чи фізіологічного афекту, а у разі визнання фізіологічного афекту – встановлення його природи як класичного (миттєвого) або кумулятивного (накопиченого).

Висновки. Існує так званий класичний фізіологічний афект, коли перша фаза мінімальна за часом і розрядка настає майже миттєво. Класичному фізіологічному афекту не передують ні тривалі конфлікти, ні розтягнута у часі психотравмуюча ситуація. При цьому розрядка настає внаслідок конкретної ситуації, яка суб'єктивно оцінюється людиною як надпотужно афектогенна. Традиція кваліфікації такої форми фізіологічного афекту в правозастосовній практиці українських судів уже сформована. Поряд із класичною виділяють кумулятивну форму фізіологічного афекту.

Класична та кумулятивна форми фізіологічного афекту відрізняються між собою тільки перебігом першої фази. За своїм проявом і класичний афект, і кумулятивний на фазі розрядки повністю ідентичні: емоційно забарвлене звуження свідомості та самоконтролю, бурхливі руйнівні поведінкові реакції тощо. В обох видах провідною фізіологічного афекту ознакою фази розрядки є її раптовість виникнення як для самого суб'єкта, так і для стороннього спостерігача. Варто зауважити, що в юридичному визначенні раптовості законодавець звертає увагу саме на фазу активних дій, а тому перша фаза (довготривала вона чи короткочасна) юридичного значення не має. Тому не має значення тривалість першої фази, а провідного значення набуває лише раптовість (суб'єктивна та об'єктивна неочікуваність) самого вибуху, що повністю підпадає під юридичне визначення сильного душевного хвилювання. Не коректно вважати безпосередньо стрес, фрустрацію, емоційне порушення, емоційну напругу чи психічне напруження підставою ви-

знання сильного душевного хвилювання. Ці стани можуть бути різними варіантами (чи етапами) перебігу першої фази накопичення афекту, внаслідок яких настає афективний спалах із неконтрольованою реакцією розрядки.

Тому в експертній практиці їх необхідно враховувати як передумови подальшої розрядки, що автоматично передбачають, залежно від часу накопичення, визнання кумулятивного характеру афекту.

Доведено, що з цих позицій кумулятивний фізіологічний афект, як і класична форма фізіологічного афекту, можуть бути підставою для пом'якшення покарання.

При експертному дослідженні та судовому розгляді слід особливо увагу приділяти обставинам, що передують злочину. Якщо привід надпотужної розрядки видається не дуже значним (образа або незначний фізичний замах з боку потерпілого), але їй передували тривалі негативні стосунки, то можна припустити, що конкретна ситуація стала лише стартовим каталізатором вибуху, і необхідно в обов'язковому порядку призначати судово-психологічну експертизу щодо наявності кумулятивного фізіологічного афекту. Завданням психолога при цьому є встановлення наявності або відсутності таких особливостей характеру та особистості у підекспертного, що можуть предиспонувати виникненню тієї чи іншої форми фізіологічного афекту, або ж навпаки, перешкоджати цьому.

Перспективою подальших досліджень можна вважати встановлення залежності між схильністю до певної форми фізіологічного афекту та особливостями характеру й особистості у підекспертного, які можуть предиспонувати виникненню тієї чи іншої форми фізіологічного афекту, або ж навпаки, перешкоджати цьому, зокрема, установочної сфери особистості.

1. Балабанова Л.М. Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и патологии) / Л.М. Балабанова. – Донецк: Сталкер, 1998. – 432 с.

2. Доброгаева М.С. Патоморфоз исключительных состояний / М.С. Доброгаева // Патоморфоз психических заболеваний в судебно-психиатрической клинике: сборник научных трудов. – М.: [б. и.], 1985. – С. 51–59.

3. Енгальчев В.Ф. Судебно-психологическая экспертиза: методическое руководство / В.Ф. Енгальчев, С.С. Шипшин. – Изд. 2-е. – Калуга-Обнинск-Москва: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 1997. – 88 с.

4. Квитко Е.А. Тактика защиты обвиняемого по делу об убийстве в состоянии аффекта / Елена Анатольевна Квитко // Сборник научных трудов юридического факультета СевКавГТУ. – Ставрополь, 2005. – Вып. 7. – С. 178–183.
5. Кудрявцев И.А. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза: научно-практическое руководство / Игорь Александрович Кудрявцев. – М.: Изд-во Московского университета, 1999. – 497 с.
6. Кудрявцев И.А. Некоторые клинические особенности и психологические механизмы регуляции поведения у психопатических личностей в состояниях эмоциональной напряженности / [И.А. Кудрявцев, А.Н. Лавринович, Ф.С. Сафуанов, М.Б. Ерохина] // Кратковременные психотические расстройства в судебно-психиатрической практике. – М.: [б. и.], 1983. – С. 3–9.
7. Кудрявцев И.А. Судебная психолого-психиатрическая экспертиза / Игорь Александрович Кудрявцев. – М.: Юридическая литература, 1988. – 224 с.
8. Морозов Г.В. Исключительные состояния / Георгий Васильевич Морозов // Судебная психиатрия: руководство для врачей. – М.: Медицина, 1988. – С. 340–353.
9. Нагаев В.В. Основы судебно-психологической экспертизы: учебное пособие / Виктор Васильевич Нагаев. – М.: Юнити-Дана, 2003. – 432 с.
10. Назаренко Г.В. Уголовно-релевантные психические состояния лиц, совершивших преступления и общественно опасные деяния / Геннадий Васильевич Назаренко. – М.: Ось-89, 2001. – 240 с.
11. Нор В.Т. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе / В.Т. Нор, М.В. Костицкий. – К.: Вища школа, 1985. – 54 с.
12. Первомайский В.Б. Физиологический аффект: норма или патология? / Виталий Борисович Первомайский // Судебно-психиатрическая экспертиза: статьи (1989–1999 г.). – К.: Сфера, 2001. – С. 118–125.
13. Печерникова Т.П. Особенности экспертной оценки аффективных реакций в момент совершения правонарушения у психически здоровых и психопатических личностей: методические рекомендации / Т.П. Печерникова, В.В. Гульдан, В.В. Остришко. – М.: [б. и.], 1983. – 19 с.
14. Психиатрия: учебник / [под ред. М. Коркина, Н. Лакосина]. – М.: Медицина, 1995. – 326 с.
15. Савка І.М. Феномен психологічного афекту у психологічних теоріях та юриспруденції / Ірина Мар'янівна Савка // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ: збірн. наук. праць. – Львів: ЛьвДУВС, 2010. – Вип. 1. – С. 176–219. – (Серія: Психологічна).
16. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе: научно-практическое пособие / Фарит Суфиянович Сафуанов. – М.: Смысл: Гарника, 1998. – 192 с.
17. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза аффекта в свете нового Уголовного кодекса Российской Федерации: проблемы и перспективы / Фарит Суфиянович Сафуанов // Психологический журнал. – 1997. – № 2. – С. 66–73.

18. Сидоров Б.В. Аффект. Его уголовно-правовое и криминологическое значение: социально-психологическое и правовое исследование / Борис Васильевич Сидоров. – Казань: КГУ, 1978. – 248 с.

19. Ситковская О.Д. Психология уголовной ответственности / Ольга Давидовна Ситковская; [науч. ред. Г.М. Миньковский]. – М.: Норма, 1998. – 285 с.



Савка И.М. Кумулятивный физиологический аффект как смягчающее вину обстоятельство.

В статье анализируется феномен физиологического кумулятивного аффекта как смягчающего вину обстоятельства, производится сравнение его протекания с протеканием физиологического аффекта классической формы, устанавливается возможность квалификации кумулятивного физиологического аффекта как смягчающего вину обстоятельства.

Ключевые слова: физиологический аффект, сильное душевное волнение, классический быстротекущий физиологический аффект, кумулятивный физиологический аффект.



Savka I.M. Cumulative and Physiological Affect as Extenuating Circumstances.

The phenomenon of the cumulative physiological affect as extenuating circumstances is analyzed. Its operation is compared with that of the classical form. The possibility of qualifying the cumulative and physiological affect as extenuating circumstances is defined.

Key words: physiological affect, cumulative and physiological affect, classical rapid physiological affect.

Стаття надійшла 14 жовтня 2011 року



Розділ 2

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАВООХОРОНЦІВ

УДК 159.9.072.432

О.А. Куций

ДОМІНУЮЧІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ У ПРАЦІВНИКІВ ОВС

Визначено основні аспекти формування професійної деформації у професійній діяльності людини та окремо щодо працівників міліції. Проаналізовано причини, сутність та ознаки професійної деформації у працівників ОВС. Досліджено рівень професійної деформації у окремих працівників міліції України. Визначено домінуючі соціально-психологічні чинники, що найбільше впливають на формування професійної деформації серед працівників ОВС.

Ключові слова: професійна деформація, професійна деформація працівників ОВС, домінуючі соціально-психологічні чинники професійної деформації працівників ОВС.



Постановка проблеми. Діяльність працівників органів внутрішніх справ (далі – ОВС) становить окремий різновид інтелектуально практичної праці, що передбачає підвищену активність та відповідальність виконавців. Як правило, вона пов’язана з дефіцитом часу та інформації під час підготовки окремих дій, їх виконанням за умов раптовості, перешкод, інтенсивних фізичних і психологічних навантажень. Виконуючи свої обов’язки, працівники ОВС не з власної ініціативи, а відповідно до закону повинні захищати права і законні інтереси громадян, незалежно від їх соціального походження, расової та національної належності, майнового стану, мови, освіти, статі, віку, релігійних, політичних та інших переконань. Одночасно вони можуть обмежувати права громадян, якщо без цього неможливе виконання професійних обов’язків, з необхід-

ними поясненнями з цього приводу. З огляду на особливі умови праці працівників ОВС, цілком логічно припустити, що у цьому виді діяльності професійна деформація розвиватиметься особливо інтенсивно та масштабно. Наслідком розвитку цього феномена можуть бути такі прояви поведінки працівників ОВС, які не тільки не збігаються із професійною етикою, не тільки не сприймаються суспільством, але й призводять до порушення закону.

Прояви професійної деформації у правоохоронній системі дуже небезпечні як для суспільства, так і для самої системи і для самого працівника. Працівники ОВС належать до силової системи держави – це люди, які мають у руках зброю. Вони найперше повинні відчувати можливість, складність і необхідність припинення порушень закону, при цьому вони не мають права переступити за межі дозволеного.

У зв'язку із вищевикладеним проблема професійної деформації працівників ОВС вельми актуальна, тому з нею пов'язана ефективність додержання законності в суспільстві, а через те й надійність усієї правоохоронної системи в цілому.

Стан дослідження. Аналіз наукової літератури засвідчує, що термін «деформація» походить із механіки, який у науках про людину та суспільство застосовується для окреслення явищ певних змін у громадській думці, комунікації, медицині, біополя людини та ін. Однак найбільшого поширення у галузі людинознавчих наук цей термін набув у контексті вивчення професійної деформації.

Це явище вважається результатом появи та розвитку жорстких професійних стереотипів, перенесення професійної ролі у сферу позаслужбових відносин або впливу специфіки службової діяльності (В.С. Медведєв [8], С.Е. Пиняєва [2; 4]). Е.Ф. Зеєр [5], А.К. Маркова [7] та інші вважають, що професійна деформація є результатом невідповідності людини суспільній професійній нормі й вказують, що кожна професія має свої специфічні прояви професійної деформації.

Є й професії, які значущіше деформувально впливають на психіку людини. Так, більшість дослідників (Ю.В. Александров [1], С.П. Безсонов [2], Е.Ф. Зеєр [5], В.С. Медведєв [8]) вважають, що найбільш схильними до профдеформації є представники професії,

де необхідно працювати з людьми (правоохоронні органи, керівники, депутати, соціальні працівники, педагоги, медики, продавці, психологи). Це може виявлятися у формальному, функціональному ставленні до людей. А профдеформації по-різному виражаються залежно від конкретної професії: у вчителів – в авторитарності й категоричності суджень [5; 7]; у психологів – у прагненні маніпулювати іншою людиною [5]; в управлінців – у зростанні агресивності, неадекватності у сприйнятті людей і ситуацій, втраті здатності до ефективного спілкування, самовдосконалення, розвитку, смаку до життя [2; 5; 8].

Узагальнення поглядів щодо причин професійної деформації Ю.В. Александрова [1], Е.Ф. Зеєра [5], В.С. Медведєва [8] та інших вказує на те, що одними з найчастіших причин професійної деформації є специфіка найближчого оточення, з яким змушений перебувати фахівець-професіонал, специфіка діяльності, більш вузька спеціалізація та стереотипи.

Це своєрідно проявляється у процесі професійної деформації працівників ОВС, про що свідчать результати досліджень низки вчених (Н.Л. Гранат [4], В.С. Медведєв [8], Ю.В. Александров [1], С.П. Безсонов [2] та інші), які розробили як теоретичні, так й практичні підходи до вирішення вказаного питання. Проте єдиної думки щодо природи цього явища ще не вироблено. З-поміж напрямів діяльності людини професія правоохоронця знаходиться серед перших, які найбільш схильні до формування професійної деформації. Невирішеними також є питання, пов'язані з проблемою об'єктивної й якісної діагностики цього феномена. Водночас у літературі недостатньо відображені уявлення щодо наявності відмінностей у проявах професійної деформації у працівників різних служб ОВС, а саме недостатньо враховано специфіку діяльності. Та й саме питання щодо дослідження саме соціально-психологічних чинників професійної деформації працівників ОВС окремо не досліджувалось, а тільки окреслювалось у системі загального дослідження.

Мета статті – визначити домінуючі соціально-психологічні чинники професійної деформації працівників ОВС.

Виклад основних положень. Для дослідження домінуючих соціально-психологічних чинників професійної деформації пра-

цівника ОВС необхідно коротко узагальнити розуміння дослідниками сутності цього явища взагалі та у професійній діяльності працівників ОВС.

Дослідженням професійної деформації у професійній діяльності людини займалось чимало психологів. На думку Е.Ф. Зеєра, професійні деформації – це зміни структури, що склалася, діяльності та особи, що негативно позначаються на продуктивності праці й взаємодії з іншими учасниками цього процесу. Професійні деформації порушують цілісність особи, знижують її адаптивність, стійкість, негативно позначаються на продуктивності діяльності. Також учений сформулював концептуальні положення розвитку професійних деформацій особистості та визначив психологічні детермінанти деформацій особистості [5].

Аналізуючи причини, що перешкоджають професійному розвитку людини, А.К. Маркова указує на вікові зміни, професійні деформації, професійну втому, монотонію, тривалу психічну напруженість, зумовлену складними умовами праці, а також кризи професійного розвитку [7].

Г.В. Суходольський зазначає, що «дії формуються шляхом навчання і виховання, причому формування дій – це і формування психічних процесів, станів і властивостей психіки. Психічний розвиток людини є процес перетворення зовнішньої діяльності у внутрішню (інтеріоризація) і процес перетворення внутрішньої діяльності в зовнішню (екстеріоризація), що перетворить середовище, створює культурні цінності» [4, с. 48].

Наголошуючи на нерозривності взаємозв'язку діяльності й особистості, А.І. Кітов виділяє три напрями впливу діяльності на особистість:

- удосконалюються механізми психічного відображення;
- діяльність «осідає» в психіці як система знань;
- діяльність переносить у внутрішній світ особистості свої аспекти, в тому числі ідеологічні [8, с. 158–161].

С.П. Безносів на основі принципу обмеженої ресурсності кожного діяча як загального чинника професійної деформації стверджував, що:

- принципово неможливо реалізувати так звані суб'єкт-суб'єктні відносини в професійних актах взаємодії;

– у якості засобу пізнання сутності професійної деформації доцільним є визначення рівня використання особливої професійної мови;

– у будь-якій професійній роботі присутні не випадкові, а закономірні психологічні відмінності, що є причиною професійної деформації;

– існують правила адекватного пошуку та визначення типового предмета праці, які властиві досліджуваній професії;

– існує особливий тип професій, представники яких змушені здійснювати маніпуляції над «ненормальними» людьми. Сутність професійної деформації особистості в цьому аспекті полягає в перенесенні чужої логіки існування з виробничої сфери в життя особистості;

– відмінності між загальними нормами моральності, приватними нормами трудової моралі і специфічними нормами професійної етики і деонтології полягають у ступені їх абстрактності/конкретності. Необхідність їх співвіднесення з особливостями різних життєвих і виробничих ситуацій вимагає доброї розумової підготовки людини;

– сутністю психологічного механізму професійної деформації є процеси узгодження, боротьби, конфлікту між суб'єктом і особистістю з приводу протиріч між різними нормами у свідомості індивідуальності і їх додатком до ситуацій різного типу [2].

Доцільним є аналіз ознак професійної деформації, що дозволить поглибити рівень розуміння цього явища. Так, Б.М. Новіков виділяє та описує перелік ознак за допомогою понять «соціальні відхилення» і «делінквентна поведінка» [4, с. 18]. Ю.В. Александров [1], С.П. Безносков [2], С.Е. Борисова [3] та інші як підстави та критерії класифікації використовують поняття глибини та широти деформованості особистості, ступеня стійкості проявів та швидкість настання профдеформації.

Дослідники виокремили кілька способів систематизації проявів професійної деформації особистості:

– перша систематизація, що розроблена Ю.М. Кузьміним [5], С.П. Безносковим [2] та іншими, охоплює посадову (керівник не обмежує свої владні повноваження, у нього з'являється прагнення до утисків іншої людини, нетерпимість до іншої думки, зникає са-

мокритичність, завищена впевненість), адаптивну деформації (пасивне пристосування особистості до конкретних умов діяльності, в результаті чого формується високий рівень конформізму), професійну деградацію (особистість змінює моральні ціннісні орієнтири, стає професійно неспроможною);

– систематизація Е.Ф. Зеєра [5] охоплює загальнопрофесійні (типові для працівників цієї професії), спеціальні професійні (виникають у процесі спеціалізації), професійно-типологічні (зумовлені накладенням індивідуально-психологічних особливостей особистості на психологічну структуру професійної діяльності, у результаті чого складаються професійно і особистісно зумовлені комплекси: деформації професійної спрямованості особистості, деформації, що розвиваються на основі будь-яких здібностей та деформації, що зумовлені рисами характеру) та індивідуальні деформації (окремі професійно важливі якості, як і небажані якості, надзвичайно розвиваються, що призводить до виникнення надякостей або акцентуацій).

М.Л. Гранат оцінює та аналізує феномен професійної деформації за допомогою поняття «норма» і відповідного відхилення від неї й виділяє поняття «соціальна норма», в яку входять, насамперед, правові та моральні норми. Він поділяє відхилення, зважаючи на такі підстави:

- а) зміст відносин (якщо відхилення від моральної норми, то це аморальна поведінка, якщо від правової – злочин);
- б) ступінь стійкості (випадкові – стійкі);
- в) обсяг і широта поразки особистості (глобальні – часткові);
- г) ступінь вираженості (виразні – акцентуаційні) [4].

Проведений аналіз дав змогу визначити основні детермінанти професійних деформацій фахівця. Це стереотипи мислення і діяльності, соціальні стереотипи поведінки, окремі форми психологічного захисту. Але головним чинником, ключовою детермінантою розвитку деструкцій є сама професійна діяльність. Кожна професія має свій ансамбль професійних деформацій. У цьому специфіка багатьох людинознавчих професій, яка є причиною або чинником прояву негативних ознак професійної деформації.

В.С. Медведєв [8], С.П. Безносів [2], М. Г. Дебальський і Л.І. Мартинцева [10], А.А. Мартинов та С.М. Мамонтова [6]

вважають професійною деформацією працівників органів правопорядку результатом спотворення професійних і особистісних якостей під впливом негативних чинників діяльності й навколишнього середовища.

Специфіка правоохоронної діяльності, у тому числі необхідність вступати у взаємодію з правопорушниками, нерідко містить елементи негативного впливу на особистість. За відсутності у працівника достатнього рівня психологічної і моральної стійкості часто спостерігається розвиток його професійної деформації. При цьому професійна деформація негативно впливає на ділове спілкування працівника і ефективність його службової діяльності, а деформована діяльність характеризується такими змінами в її змісті:

- реалізація звичних прийомів роботи знижує творчий рівень діяльності;
- при рутинному виконанні дій в ході затримання, обшуку, складання протоколу, прийому громадян істотних змін зазнають цілі та мотиви діяльності. Відбувається заміщення мети діяльності [9, с. 423–428].

Серед причин зловживань і протиправної поведінки співробітників міліції О.І. Шестак називає такі: дефіцит професіоналізму, недолік ресурсного забезпечення діяльності; безкарність; негативний вплив товаришів по службі і керівників; наявність спокус у діяльності; відсутність чітких і потужних критеріїв оцінки діяльності [9, с. 156].

Як ознаки професійної деформації у працівників ОВС В.С. Медведєв [8], С.П. Безносів [2], Л.І. Мартинцева [10], С.М. Мамонтова [6] та інші виокремили:

- стале упереджене ставлення до об'єкта службової діяльності;
- довільно-суб'єктивне тлумачення правослужняної поведінки, що має два головні аспекти. Один стосується самого працівника і полягає в допустимості навмисного (невипадкового) порушення нормативно-правової регламентації діяльності. Другий аспект стосується об'єкта службової діяльності й полягає в адаптації до правопорушень, формальному, пасивному виконанні обов'язків;
- перенесення стилю службового спілкування, окремих професійних методів та прийомів на позаслужбові стосунки з

безпосереднім соціальним оточенням – ріднею, знайомими, колегами та ін.;

– «огрублення» особи або «трудоголізм» (бажання довше побути на службі, постійний інтерес до служби у вільний час, комфортність у службовій формі порівняно з цивільним одягом);

– зміни в образі «Я» (переоцінка своїх можливостей, недооцінка реальної ситуації).

Проведений аналіз досліджень щодо змісту, природи та ознак професійної деформації у працівників ОВС дозволяє визначати це явище як таке, що є наслідком вельми специфічної професійної діяльності.

У подальшому доцільним є емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників професійної деформації у працівників ОВС.

З огляду на попередні дослідження необхідно зауважити, що цілеспрямованої психодіагностичної методики, яка б визначала рівень професійної деформації, ще не розроблено. Дослідники цієї проблеми використовували значну кількість особистісних психодіагностичних методів, які спрямовані на визначення зрушень у структурі особистості від середньостатистичних показників. Тому у дослідженні було використано результати психодіагностики за методами, що використовуються у процесі планової диспансеризації працівників ОВС Львівської області та які використовувались більшістю дослідників із цього питання, а саме:

1. 16-факторний опитувальник Кеттелла.
2. Рівень суб'єктивного контролю.
3. Характерологічний опитувальник Леонгарда.
4. Тест Г. Айзенка на визначення екстраверсії-інтраверсії та

нейротизму.

Також у дослідженні чинників професійної деформації працівників ОВС використано метод експертних оцінок, який дозволяє узагальнити досвід найбільш компетентних професіоналів [11].

Визначення рівня професійної деформації проводилося у взаємодії з працівниками центру психологічної та психіатричної допомоги поліклініки ГУ МВС України у Львівській області. Загальна вибірка становила 56 працівників ОВС різних служб. Для дослідження взяті групи працівників міліції, які прослужили від двох до

п'яти та більше п'яти років у ОВС. Також розподілено працівників на підгрупи, службова діяльність яких має суттєву різницю:

- 1 підгрупа – працівники державної автомобільної інспекції і оперативні працівники карного розшуку (28 осіб);
- 2 підгрупа – це працівники перших відділів і відділів по роботі з персоналом (28 осіб).

У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено:

- існування професійної деформованості у працівників на початковому та середньому рівні. Це підтверджує проведений порівняльний аналіз за групами, розподіл за якими здійснювався через визначення видів діяльності з більшим та меншим ризиком формування професійної деформованості;

- наявність значного впливу на професійну реформованість у працівників здійснює не стаж роботи, а її специфіка. Так було встановлено значне збільшення ознак професійної деформації у видах діяльності, що мають більший ризик щодо формування цього явища.

У експертних оцінках взяли участь 40 експертів, які оцінювали у розробленій анкеті значущість включених 67 соціально-психологічних чинників у процесі формування професійної деформації працівників ОВС. Такими, що отримали від експертів більше 3,9 бала й є важливими при інтерпретації результатів експертного опитування, є: дефіцит позаслужбового спілкування, психічні перевантаження, перенапруження, розумова перевтома, дефіцит професіоналізму у працівника, підвищена конфліктогенність служби, бездушне ставлення до підлеглих, перевантаження підлеглих службовими справами.

Для визначення домінуючих чинників у подальшому дослідженні здійснено поглиблений аналіз методами математичної статистики. Отримані результати експертного опитування оброблені у програмі SPSS 16 за методом аналізу головних компонентів за рекомендаціями А. Бююля та С.Д. Наследова [9]. У результаті факторного аналізу встановлено існування трьох найбільш факторів, серед яких існує один, що отримав найбільше факторне навантаження. Однак, до вказаного фактору потрапила значна кількість критеріїв й встановити його сутність виявилось доволі складно.

Висновки. Кластерний аналіз дозволив виділити соціально-психологічні чинники й зробити висновок про те, що:

– найбільш значущими чинниками професійної деформації є порушення у сфері професійної моралі, що укорінилися у колективі на рівні норм поведінки та недоліки в управлінні підрозділами міліції;

– менш значущими, однак достатньо впливовими, є наявність певних особистісних стереотипів діяльності працівника, яка сформувалися внаслідок соціального впливу та соціальне сприйняття професії суспільством, вплив найближчого соціального оточення поза службою;

– найменш значущими є домінуючі емоції у професії. Емоції супроводжують професійну діяльність систематично. Вони накопичуються поступово й з часом починають деформувати особистість. При цьому важливу роль виконують індивідуально-типологічні якості особистості, що можуть значно знизити цей чинник.

Виявлено, що найбільш домінуючими соціально-психологічними чинниками професійної деформації працівників органів внутрішніх справ України є: 1) порушення у сфері професійної моралі, що укорінилися у колективі на рівні норм поведінки; 2) недоліки в управлінні підрозділами міліції; 3) наявність певних особистісних стереотипів діяльності працівника міліції, які сформувалися внаслідок соціального впливу та соціального сприйняття професії суспільством; 4) вплив найближчого соціального оточення працівника ОВС поза службою.

Професійна діяльність працівників ОВС сприяє розвитку професійної деформації, оскільки входить до виду «людина-людина», має підвищену стресогенність, вимагає значного підлаштування особистісних якостей до вимог служби, характеризується підвищеним рівнем фізичного та психологічного напруження.

У працівників ОВС встановлено існування професійної деформованості на початковому та середньому рівні. Існує значне збільшення ознак професійної деформації у видах діяльності, що мають більший ризик щодо формування цього явища.

Напрямами подальшого дослідження є розробка та визначення ефективних психотренінгових методів, які б сприяли

формуванню у працівників міліції імунітету до негативного впливу виділених соціально-психологічних чинників професійної деформації.

1. Александров Ю.В. Професійна деформація співробітників органів внутрішніх справ і шляхи її корекції: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.06 / Ю.В. Александров; Нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2003. – 18 с.

2. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

3. Борисова С.Е. Профессиональная деформация сотрудников милиции и ее личностные детерминанты: автореф. дис. канд. юрид. наук / С.Е. Борисова. – М., 1998. – 21 с.

4. Гранат Н.Л. О влиянии профессиональных языковых и речевых шаблонов в мышлении следователя / Н.Л. Гранат // Материалы III Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. – М., 1970. – С. 52–57.

5. Зеер Э.Ф. Психологические факторы профессиональной деформации / Зеер Эвальд Фридрихович // Научный журнал: Элитариум. Социальная психология, Управление персоналом (HR). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2008/07/28/factory_professionalnojj_deformacii.html.

6. Мамонтова С.Н. Прикладная юридическая психология / С.Н. Мамонтова. – М., 2006. – 509 с.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова // Знание. – 1996. – 294 с.

8. Медведев В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): монографія / В.С. Медведев. – К.: Національна академія внутрішніх справ України, 1996. – 192 с.

9. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А.Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.

10. Такасаева К.Р. Морально-психологические факторы профессиональной деформации личности сотрудника ОВД: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.06 / Кюнная Револьевна Такасаева. – М., 2001. – 241 с.

11. Шошин П.Б. Метод экспертных оценок: учебное пособие / П.Б. Шошин. – М.: МГУ, 1987. – 80 с.



Куцый А.А. Доминирующие социально-психологические факторы профессиональной деформации в работников ОВД.

Определены основные аспекты формирования профессиональной деформации в профессиональной деятельности человека и отдельно в отношении милиционеров. Проанализированы причины, сущность и признаки профессиональной деформации у работников ОВД. Исследован уровень профессио-

нальной деформації в окремих працівників міліції України. Визначені домінуючі соціально-психологічні фактори, що впливають на формування професійної деформації серед працівників ОВД.

Ключевые слова: професійна деформація, професійна деформація працівників ОВД, домінуючі соціально-психологічні фактори професійної деформації працівників ОВД.



Kutsiy O.A. The Dominating Social-Psychological Factor of Professional Disability of the Professional Disability of the Law Enforcers.

The major aspects of formation the professional deformation under the conditions of professional activity and with especial attention to the police employees are summarized. The reasons, essence and, the signs of professional disability as to the law enforcers are analyzed. The level of professional disability among the certain groups of law enforcers of Ukraine is considered. The dominating social-psychological factor influencing the formation of professional disability among the law enforcers are defined.

Key words: professional deformation, professional deformation among the law enforcers, dominating social-psychological factors of professional disability of law enforcers.

Стаття надійшла 20 серпня 2011 року



УДК 316.624.3 (316.343.656)

О.М. Лозинський

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПОСАДОВИХ ПРАВОПОРУШЕНЬ

Здійснюється аналіз соціально-психологічних передумов посадових правопорушень та корупції. Подано класифікацію посадових зловживань. Систематизовано соціально-психологічні засоби залучення співучасників до скоєння посадових правопорушень.

Ключові слова: посадові злочини, легальний статус учасників посадових зловживань, рівні посадової злочинності, когнітивні та мотиваційні засоби залучення співучасників до скоєння посадових правопорушень.



Постановка проблеми. Посадова злочинність є актуальною суспільною проблемою для багатьох держав, оскільки збитки від

зловживань у посадовій сфері є не лише економічними, але й цивілізаційними, що відкидають спільноти на цивілізаційну периферію, відлякують інвесторів, замінюють демократичні, правові відносини на кримінально-авторитарні. Останні два десятиліття посадова злочинність та корупція в Україні перетворилися на засіб «конвертації» політичної та посадової влади в економічні активи, виведення прибутків за межі оподаткування, злочинного збагачення та ухилення від відповідальності за скоєні злочини. Явища посадової злочинності та корупції є головною перешкодою, що не дає Україні рухатись до європейського цивілізаційного простору.

Виявлення, розслідування *посадових злочинів* (як елементів корупції) та покарання за їх скоєння багатьма дослідниками визнається одним із найважчих у правозастосовній практиці. Ці завдання неможливо здійснити без глибокого розуміння соціально-психологічних механізмів учинення їх організаторами, співучасниками, пособниками. Як слушно зазначає дослідник М. Решетніков, «без психологічно обґрунтованих підходів корупційної поведінки навряд чи щось вдасться змінити, оскільки корупція – лише в її наслідках правова та економічна проблема, а в основі – винятково психологічна і загальнолюдська» [11, с. 107].

Тому і надалі необхідно здійснювати ґрунтовний аналіз соціально-психологічних чинників, що мотивують не лише організаторів та співучасників до вчинення посадових та корупційних правопорушень, але також суб'єктів із контролюючих, правоохоронних, судових органів, котрі приховують їх існування, зволікають їх розкриття, ухвалюють судові рішення для їх покривання. Наше дослідження спиратиметься на припущення про те, що важливою особливістю посадових та корупційних правопорушень є їх *груповий характер* – їх учиняють *посадові особи* внаслідок зговору із *співучасниками* (заступниками, підлеглими, посередниками, вищим керівництвом, політичними партнерами і т. д.). Лише найнижчий рівень *службових зловживань* здійснюються одноосібно рядовими службовцями та громадянами.

Практичним результатом нашого дослідження є визначення ознак соціально-психологічного плану, які можуть бути індикаторами того, що посадова злочинність та корупція стали атрибутом тієї чи іншої легально діючої установи.

Стан дослідження. Посадові злочини та корупція визнаються авторитетними дослідниками (М. Вебер, Г. Маркузе, Р. Мертон, Р. Дарендорф) як неконтрольований атрибут функціонування бюрократичних установ за більшості суспільно-політичних усторів (консервативних, ліберальних, «лівих»), оскільки завжди залишаються суперечності між інтересами, цінностями та цілями різних людей, груп, прошарків суспільства та шляхами їх досягнення.

У дослідженнях посадової злочинності та корупції сформувався окремі підходи: *культурно-цивілізаційний підхід* – посадова злочинність та корупція тут розглядається як «хвороба» країн, які розвиваються, де не здійснено модернізації економіки, необхідних соціально-правових реформ, існує глибоке соціально-економічне розшарування населення; *стихийно-ринковий підхід* – посадові злочини та корупція трактуються як механізми нелегального соціально-економічного обміну між представниками влади та бізнесу; *патронажний підхід* – посадові злочини та корупція є атрибутом відносин у системі «патрон–клієнт»; *соціологічно-мотиваційний підхід* – посадові злочини та корупція є «девіантною» поведінкою, що мотивована бажанням посадових осіб отримати особисту вигоду від ухвалення рішень; *юридично-правовий підхід* – акцентує на кваліфікації посадових та корупційних злочинів та засобів протидії цим злочинам.

Проблеми посадової злочинності та корупції викликають інтерес у багатьох дослідників. Зокрема, Р. Мертон, Р. Блумер, Г. Зіммель посадову злочинність та корупцію тлумачать як вид «відхильної», «девіантної» поведінки; Г. Бекер розмежує посадові зловживання та корупцію на *гетерогенну* (спрямовану на «клієнтів», зовнішнє оточення) та *гомогенну* (спрямовану на учасників організації – «підлеглих»); Роз-Аккерман описує посадову злочинність та корупцію як форми забороненої законом *економічної поведінки* суб'єктів, що наділені організаційно-розпорядчими функціями, в умовах ризику, пов'язаного зі здійсненням злочину і можливим покаранням за нього; Дж. Фейхтінгер, Ф. Уїрл звертають увагу на те, що корупційні тенденції є постійними явищами, а антикорупційні кампанії мають тимчасовий, циклічний характер; вітчизняні дослідники та дослідники близького зарубіжжя аналізують специфіку пострадянської посадових зловживань та корупції [5; 4; 8; 9].

Слід констатувати, що ґрунтовних вітчизняних досліджень із психології *посадових зловживань* проведено дуже мало. За два десятиліття української незалежності, на жаль, також не здійснено вагомих досліджень із проблем посадової злочинності та корупції.

Тому **мета** нашої статті – розкрити *соціально-психологічні передумови* посадової злочинності як групової протиправної діяльності осіб, що офіційно виконують публічні функції на різних суспільних рівнях.

Виклад основних положень. Посадові та корупційні злочини за своєю сутністю дають «зелене світло» нечесній конкуренції. Так у сфері політики та бізнесу завдяки корупційним зв'язкам чи підкупу усувають конкурентів, монополізують ринки. Політичним гравцям, які зловживають владою, вдається поповнювати партійні фонди та особисті статки. Тема боротьби з корупцією часто стає політико-інформаційною технологією, завдяки якій політичні персони, партії, ЗМІ покращують власний імідж та збільшують свою популярність.

В українському законодавстві *посадові злочини* кваліфікуються ст.ст. 364–370 Кримінального кодексу України (№ 2341-III від 05.04.2001 р.) – Глава XVII: «Злочини у сфері службової діяльності». Такими є: «зловживання владою, службовим становищем», «перевищення влади, службового становища», «службове підроблення», «одержання хабара», «давання хабара», «провокація хабара». Кримінальне законодавство УРСР використовувало поняття «посадові злочини», до яких, крім перелічених, зараховувались також «посередництво в хабарництві» (ст. 169), однак із чинного Кримінального кодексу цей вид злочину було вилучено.

Слід зауважити, що корупційні дії, елементами яких можуть бути посадові злочини, в українському правовому полі з часу ухвалення Закону «Про боротьбу з корупцією» (№ 356/95-ВР 05.10.1995 р.) кваліфікувались як *адміністративне правопорушення* (у 2010 р. дію цього закону призупинено). Закордонні та вітчизняні експерти неодноразово визначали необґрунтовано ліберальним трактування корупції українським законодавством, що суперечить міжнародним правовим рекомендаціям визнати корупційні дії як кримінальний злочин: «...міністри юстиції європейських країн рекомендували ...укласти кримінальну конвенцію, яка передбачала

б скоординоване визнання правопорушень, пов'язаних із корупцією, злочинними...» [10].

Прийнятий у 2011 р. Закон України «Про засади запобігання і протидії корупції» (№ 3206-VI від 7.04.2011 р.) передбачає кримінальну, адміністративну, цивільно-правову, дисциплінарну відповідальність за вчинення корупційних дій. У новому законі дається визначення ключових понять, які окреслюють структурні елементи вчинення посадових та корупційних злочинів, таких як: «безпосереднє підпорядкування», «близькі особи», «конфлікт інтересів», «неправомірна вигода», «протиправне використання службових повноважень».

Низка дослідників (зокрема Б. Арутюнян*) розвивають ідеї англійського соціолога та економіста С. Паркінсона про те, що посадові зловживання та корупція – це неконтрольований, прихований, однак невід'ємний атрибут діяльності будь-яких бюрократичних (невиробничих, управлінських) установ та підрозділів. Їх рівень можна намагатися зменшити, однак цілковито усунути навряд чи можливо, оскільки неможливо повністю контролювати усі рівні суспільної піраміди: контролювати дії працівників, їх керівників, контролерів, які контролюватимуть керівників.

Посадові та корупційні зловживання за своєю структурою та мотивацією є складними явищами. Більшість людей їх публічно засуджують, висловлюються про те, що необхідно боротися з ними, однак у реальних життєвих обставинах виявляють психологічну толерантність до посадових зловживань для досягнення особистих чи групових кар'єрних, корисливих цілей. Це дало підстави визначити посадові зловживання та корупцію (попри їх значну шкоду) як ціннісно-амбівалентні явища, з якими суспільство начебто намагається боротися, однак не зацікавлене їх усунути повністю [6, с. 138].

У контексті аналізу функціонування бюрократичних установ зберігається плутанина навколо проблеми: хто є *суб'єктом*

* Дослідження Баграта Арутюняна («К вопросу понимания коррупционного поведения») здійснене в рамках гранту № С05-7107, наданого Кавказьким центром дослідницьких ресурсів (Програма Фондації «Євразія», заснованої Корпорацією Карнегі, Нью-Йорк).

посадових зловживань та корупції? Нечіткість у цій проблемі спричиняє, зокрема, присвоєння керівниками установ антикорупційних повноважень, що суперечить сутності цієї категорії злочинів. Зауважимо, що рядові службовці здатні вчиняти *службові злочини* (вимагати чи отримувати хабарі, здійснювати службові підроблення), однак не можуть бути *суб'єктами корупції*, оскільки не наділені посадовими повноваженнями (не мають організаційно-розпорядчих чи адміністративно-господарських повноважень), якими могли б зловживати. Рядові службовці можуть ставати виконавцями протиправних наказів корумпованого керівництва, іншими словами – бути співучасниками, пособниками, однак не організаторами корупційних оборудок.

Тому у ст. 4 Закону України «Про засади запобігання і протидії корупції» (№ 3206-VI від 7.04.2011 р.) чітко зазначено про те, що саме *посадові особи* (керівники та заступники керівників державних, недержавних установ та їх підрозділів) можуть ставати *суб'єктами* корупції, оскільки вони наділені владними повноваженнями, котрими можуть зловживати. З огляду на сказане, факт привласнення керівництвом державних та недержавних інституцій антикорупційних функцій може бути *сигналом* про те, що відбувається «гра» – імітація боротьби з корупцією, що слід кваліфікувати як перевищення влади і посадового становища (ст. 365 ККУ). З метою усунути подібні спекуляції у ст. 5 Закону України «Про засади запобігання і протидії корупції» визначено вичерпний перелік спеціально уповноважених *суб'єктів*, які здійснюють заходи щодо запобігання і протидії корупції (органи прокуратури, спеціальні підрозділи по боротьбі з організованою злочинністю МВС, податкової міліції, по боротьбі з корупцією та організованою злочинністю СБУ, Військової служби правопорядку у Збройних Силах України).

Соціальні причини посадових та корупційних зловживань можуть бути різноманітні. Це: низькі соціальні стандарти в державі (безробіття, недовіра правоохоронної та судової системи); неналежний рівень фінансування діяльності установ; порівняно невисокий розмір офіційних зарплат керівників; відсутність чітких та справедливих процедур ухвалення управлінських рішень; відсутність у підлеглих можливостей протистояти протиправним вимогам керівництва; відсутність контролю за дотримання законності діяль-

ності керівництва установ та підрозділів; вибірковість правозастосування в державі, що дозволяє певним категоріям громадян ухилятися від покарання за скоєні правопорушення з огляду на партійний чи майновий статус. Саме в умовах правової незахищеності та невідомості громадян у посадовців з'являється можливість для *корисливих* маніпуляцій та зловживань. До наведеного переліку соціальних причин посадових та корупційних зловживань слід додати неписані правила «подвійної моралі» («не підмажеш – не поїдеш»), які впродовж десятиліть у СРСР нав'язувались людям і стали частиною їх менталітету.

Тому дискусійним залишається питання, чи можливо поведінку посадовця-хабарника, корупціонера визначити як «девіантну». У межах психологічних підходів О.В. Ванновська зауважує, що якщо індивід щоденно має справу з фактами давання чи отримання хабарів, неприхованого зловживання посадовим становищем, службовими приписками, то корупція перестає сприйматись як ненормальне явище – *девіація, відхилення, злочин*, а, навпаки, – сприймається як *буденна, звична річ, «норма»* поведінки [3]. Більше того, відмова людини від хабарництва чи зловживань владою та посадовим становищем в умовах корумпованої реальності (коли більшість цим неприховано «промишляють») починає сприйматись як «відхилення», «девіація» на тлі протиправних соціальних порядків.

Слід погодитись із Б. Арутюняном, який пропонує розширити перелік мотивів, що штовхають управлінців до посадових та корупційних зловживань [1]. Поряд із *корисливими* мотивами (що є найбільш значущим стимулом) це – мотиви *особистої зацікавленості* під час ухвалення рішень у формі: *клієнтізму* (намагання догодити вищому керівництву), *протекціонізму* та *куміства* (зацікавлене просування інтересів однопартійців, земляків, родичів). Крім того, пересічна особа завдяки дачі хабара намагається звернути на себе увагу чиновника, прагне «виділити» себе з-поміж решти претендентів, досягнути поставлених цілей у конкурентних умовах. Особа розуміє, що її конкуренти даватимуть хабарі, а тому, аби уникнути невідомого становища, вона також формує у собі готовність давати хабарі.

Грунтовнішого аналізу вимагає проблема: що саме визначає корупційну поведінку – *соціальні обставини* (корупційний тиск –

біхевіоризм, гештальтпсихологія) чи *індивідуальні властивості особи* (схильність до корупції, антикорупційна стійкість – психоаналіз, аналітична психологія, гуманістична психологія). Спираючись на аналіз *індивідуальних властивостей суб'єкта* посадових зловживань, О.В. Ванновська подає психологічний портрет «корупціогенної особи», для якої характерні: *відсутність етично значущого сенсу власного існування; осмислення життя в категоріях набуття матеріальних благ; низький рівень задоволеності життям; негативна самооцінка; екстернальний локус контролю; імпульсний тип реагування.*

З наведеними вище висновками ми не цілком погоджуємось. На нашу думку, висновки дослідниці ґрунтуються на кримінальних справах, які перебувають в архівах місцевих судів. Більшість із них торкаються *найнижчого рівня* посадових об'єктів, у котрих задіяні малокваліфіковані суб'єкти (без достатньої фінансової, юридичної, владної підтримки), що дійсно можуть проявляти *імпульсивність, недалекоглядність.*

Однак посадові зловживання вищих суспільних рівнів більш ретельно плануються, корупціонери вчиняють посадові злочини, спираючись на кваліфіковане юридичне обґрунтування, входять у зговір із корумпованим керівництвом вищого рівня, мають партійну чи владну підтримку («кругова порука»).

Для більш диференційованого аналізу посадових та корупційних правопорушень пропонуємо їх класифікувати з огляду на можливості посадовців-ініціаторів:

- **«Службовий» рівень зловживань:** їх організують і здійснюють рядові службовці державних установ та приватних організацій; злочини здійснюються, як правило, одноосібно, рідше із співробітниками, родичами (поодинокі давання та одержання хабара, епізодичні службові підроблення).

- **«Посадовий» рівень зловживань:** організаторами є керівники підрозділів, перші особи державних або приватних установ. Це корисливі зловживання, які здійснюються керівниками одноосібно, або у співдії з їх найближчим «оточенням» (зловживання або перевищення влади, посадового становища; службові підроблення; привласнення бюджетних коштів; отримання хабара; примушування підлеглих до виконання протиправних наказів).

- **«Відомчий» рівень зловживань:** організаторами є посадові особи, які займають відповідальне становище у місцевих органах влади, відомчих (податкових, правоохоронних, митних та ін.) установах (обіймають посади яких віднесені до третьої, четвертої, п'ятої, шостої категорій, а також судді, прокурори і слідчі згідно зі ст.ст. 25–26 Закону України «Про державну службу», № 3723-ХІІ від 16.12.1993 р.). Це корупційні зловживання, які організують посадові особи у співдії зі заступниками, під прикриттям керівництва. Виконавцями злочину можуть ставати посередники, підлеглі (зловживання або перевищення влади, посадового становища; систематичні службові підроблення; привласнення, «відмивання» бюджетних коштів; отримання, вимагання, провокація хабара; невиконання своїх обов'язків по боротьбі з корупцією; сприяння контрабанді; примушування підлеглих до співучасті в злочинах і т. д.).

- **«Владний» рівень зловживань:** до таких зловживань безпосередньо причетні посадові особи, які займають особливо відповідальне становище (обіймають посади, віднесені до першої і другої категорій згідно зі ст.ст. 25–26 Закону України «Про державну службу», № 3723-ХІІ від 16.12.1993 р.), перші особи виконавчої, законодавчої гілок влади, міністерств.

Посадові злочини, в яких задіяні відповідальні фігуранти державних інституцій, можуть переростати у ретельно сплановані та регулярно здійснювані протиправні операції за участі організованої злочинності.

Подана класифікація висвітлює особливості «владного», «відомчого», «посадового», «службового» рівнів зловживань. Висновки, які є коректними для «службового» рівня зловживань, можуть не підходити до «посадового», «відомчого», «владного» рівнів. Зокрема, *хабарництво, службові підроблення* спостерігаються на «службовому» рівні. Однак такі злочини, як *зловживання владою, перевищення влади та службового становища, провокація хабара, корупція* притаманні на «посадовому» рівню зловживань. Системи антикорупційних заходів також є абсолютно специфічними стосовно кожного з перелічених рівнів. З причини більш ретельного планування посадових об'єктів, прогнозування наслідків протиправних схем, вагоміших фінансових, владних ресурсів організатори «посадового», «відомчого», «владного» рівнів частіше уникають юридичної відповідальності за скоєні правопорушення.

Важливим аспектом дослідження посадових зловживань у системі функціонування формальних і неформальних груп є соціально-психологічні засоби, якими посадовці (як керівники легально діючих установ) реалізують протиправні цілі. Зловживання «посадового», «відомчого» і «владного» рівнів рідко є одноосібними, вони мають *груповий*, організований характер. У корупційних злочинах задіяні *організатор* (або група організаторів), *співучасники* (керівництво, заступники, бухгалтери), *посередники* (політичні партнери), *виконавці* (підлеглі), *клієнти*. Організований характер посадових та корупційних правопорушень спрямований на зменшення ризиків на шляху досягнення поставлених протиправних цілей та координацію дій співучасників під час реалізації складної, розтягнутої в часі оборудки. Зокрема, організатори координують виконання злочинної схеми; співучасники, виконавці шукають «слабкі місця» в правових нормативах та процедурах, втягують «клієнтів» у злочинну оборудку, тиснуть на суб'єктів соціального контролю (представників ОВС, ДПІ, КРУ, прокуратури, судів, ЗМІ, профспілкових організацій, постраждалих осіб, свідків). Оскільки корупційні дії здійснюються в офіційно діючих установах поряд з їх статутною діяльністю, то їх організатори та виконавці змушені вести подвійну гру: офіційно визначена діяльність перетворюється на «ширму» (прикриття) для злочинних оборудок. При цьому офіційна винагорода (зарплата) може бути значно меншою від корупційних дивідендів. Зрозуміло, що для реалізації подібних оборудок необхідна централізація влади в руках керівництва («ручне управління»), що також є симптомом присутності корупційної складової у роботі офіційних установ.

Водночас об'єднання посадовців для здійснення протиправних дій не завжди можливо описати в поняттях злочинної групи (як це визначено у Кримінальному кодексі). В організації корупційних дій може бути відсутній один організатор (характерно для банди, злочинної організації), а натомість – бути *колегіальна* форма організації та управління злочинними діями (мафія). Корупційні дії більш коректно описувати не стільки як дії злочинної групи, а як злочинної *асоціації*, в якій поряд із «вертикальною» структурою (керівник – виконавці) існує надзвичайно розвинута «горизонтальна» структура зв'язків між рівними за статусом гравцями (співор-

ганізаторами), які забезпечують на різних напрямках системність злочинної діяльності (*господарюючі суб'єкти – депутати (члени партій) – посадовці правоохоронних органів – судді – власники ЗМІ – профспілкове керівництво – кримінальні елементи... тощо*).

Важливим соціально-психологічним засобом учинення посадових та корупційних злочинів є вплив їх ініціаторів на *когнітивну* та *мотиваційну* сферу осіб, що стають причетними до протиправної події. Характер впливу на *когнітивну* сферу особистості під час посадових зловживань наближається до маніпулятивного – ініціатори оборудок створюють сприятливі для себе ситуації (інсценізація псевдореальності), а також генерують різноманітні «стимули», що спрямовані на:

- «клієнтів» (залякування, обман, вимагання, тиск, зволікання, ігнорування);
- «співучасників» (залучення до співробітництва, матеріальне зацікавлення);
- «виконавців» (стимулювання, примушування, залякування, усунення, вбивство);
- «суб'єктів контролю» (примушування до бездіяльності шляхом підкупу, залякування).

Важливим засобом учинення посадових та корупційних злочинів, а також їх невиявлення, нерозкриття є використання ініціаторами *мотиваційних, рольових, когнітивних конфліктів, дисонансів* у людей, які з тих чи інших причин стають причетними до справи (протиріччя між вимогами Супер-Его, Его, Ід).

Зокрема, тут йдеться про різноманітні причини, які породжують у людини конформістську поведінку, що спричинена конфліктом між вимогою діяти згідно з мораллю або закону (сумління, обов'язок) та:

- небажанням вчиняти будь-які дії, брати на себе відповідальність, привертати до себе увагу, йти всупереч звичному ходу подій; неготовність руйнувати стосунки із особою-хабарником (зловживання довірою); неготовність піддавати ризику себе, свою кар'єру, своїх близьких (Ід);
- особистими корисливими мотивами (бажанням отримати певні блага в обмін за певні посадові рішення, дії або бездіяльність) (Его);

- корпоративними інтересами (небажанням виявляти злочин керівництва, що може завдати збитків організації) (Супер-Его).

Завдяки використанню когнітивних дисонансів, мотиваційно-рольових конфліктів злочинним посадовцям вдається приховувати вчинені ними протиправні діяння, досягаючи конформізму щодо своєї протиправної поведінки з боку співучасників, суб'єктів контролю, клієнтів, свідків. Когнітивно-мотиваційні конфлікти у ситуаціях зловживань та корупції змушують співучасників (попри їх небажання) виконувати незаконні розпорядження та накази керівництва, а суб'єктів контролю всупереч вимогам закону – не протидіяти злочинам.

Висновки. Соціально-психологічними передумовами посадових злочинів є, з одного боку, дія мотиваційних конфліктів, завдяки яким протиправна активність посадовців залишається конфіденційною, з іншого – вибірковість правосуддя, що дозволяє корумпованим посадовцям уникати відповідальності з причини їх партійної належності.

Особливістю корупційної діяльності є тяжіння її суб'єктів до колегіальної форми організації та управління злочинними діями (злочинна асоціація). Для більш адекватного розуміння особливостей посадової злочинності нами запропоновано розмежовувати зловживання «службового», «посадового», «відомчого», «владного» рівнів, соціально-психологічні передумови яких є специфічними.

Важливим психологічним аспектом розуміння посадової та корупційної злочинності є використання їх ініціаторами когнітивно-мотиваційних конфліктів, що утруднюють припинення посадових зловживань з боку підлеглих, клієнтів та суб'єктів контролю. За умов «системної корупції» сприйняття людьми ненормальності корупційної поведінки нівелюється, хабарництво починає сприйматись як «неминучий» елемент соціальності, як ознака «соціальної зрілості» особистості.

«Соціальною нормою» стає готовність людей вдаватися до підкупу посадовців, які ухвалюють офіційні рішення. Суб'єкти корупції, прагнучи отримувати зиск, докладають чимало зусиль для того, аби громадяни невіррилися у можливості законним шляхом досягати результатів.

Перспективи досліджень. Додаткової уваги вимагає аналіз соціально-психологічних механізмів злочинності «посадового», «відомчого» рівнів на прикладі кримінальних справ, які хоч вкрай рідко, та все ж доходять до розгляду в органах судочинства України.

1. Арутюнян Б. К вопросу понимания коррупционного поведения / Б. Арутюнян. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.crcs.am/store/files/db_fellows/article%201.pdf

2. Бушанський В.В. Естетика політичної влади: монографія / В.В. Бушанський. – К.: ПАРАПАН, 2009. – 360 с.

3. Ванновская О.В. Личностные детерминанты коррупционного поведения / О.В. Ванновская. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/vannovskaya_102_323_328.pdf

4. Головкин С.А. Противодействие коррупционной преступности в России: ретроспектива, современность и перспективы: ретроспектива, современность и перспективы: дис. ... канд. юрид. наук: спец. 12.00.08 / С.А. Головкин. – Тюмень, 2006. – 196 с.

5. Лозинський О.М. Психологічні аспекти корупційних дій в світлі соціально-психологічних теорій / О.М. Лозинський // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наук. праць / гол. ред. М.Й. Варій. – Львів: ЛьвДУВС, 2010. – Вип. 2. – С. 39–51.

6. Незаконные методы бизнеса / [сост. Д.А. Боровик, С.Л. Прохоров, С.Н. Палатченко, А.А. Ягудин]. – I том. – К.: А-ДЕПТ, 2007. – 240 с.

7. Порта Д. Брудні обладунки: учасники, ресурси та механізми політичної корупції / Д. Порта, А. Ванучі; пер. з англ. С. Кокізіюка. – К.: «К.І.С.», 2006. – 302 с.

8. Сатаров Г.А. Диагностика Российской коррупции: социологический анализ / Г.А. Сатаров // Право и безопасность. – № 2–3 (3–4). 08.2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dprg.ru/pravo/pravo_3_15.htm

9. Скифский И.С. Детерминанты коррупционной преступности (по материалам судебной практики Тюменской области) / И.С. Скифский. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15180293>

10. Конвенція про корупцію у контексті кримінального права, ETS 173, Страсбург, 27.01.1999 р.

11. Решетников М. Психология коррупции: утопия и антиутопия / М. Решетников. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2008. – 415 с.



Лозинский О.М. Социально-психологические предпосылки должностных преступлений.

Осуществляется анализ социально-психологических предпосылок должностной преступности и коррупции. Предложена классификация должностных злоупотреблений. Систематизированы социально-психологические средства привлечения соучастников к совершению должностных правонарушений.

Ключевые слова: должностные преступления, легальный статус участников должностных злоупотреблений, уровни должностной преступности, когнитивные и мотивационные средства привлечения соучастников к совершению должностных правонарушений.



Lozyns'kyu O.M. Social-Psychological Pre-Conditions of Post Crimes.

The analysis of social-psychological pre-conditions of post offences and corruption is carried out. The classification of post abuses is given. Social-psychological facilities of bringing of accessories in are systematized to accomplishing post offences.

Key words: post crimes, legal status of participants of post abuses, levels of post criminality, cognitive and motivation facilities of bringing of accessories in to accomplishing post offences.

Стаття надійшла 15 жовтня 2011 року



УДК 159.922.6

І.М. Матійків

**ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ
ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»:
РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Висвітлено результати теоретичного аналізу українських і зарубіжних досліджень з проблеми емоційного інтелекту/компетентності. Уточнено поняття емоційної компетентності фахівця професій типу «людина-людина» у контексті компетентнісного підходу, визначена її структура та психологічні характеристики.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, емоційна компетентність, компетентнісний підхід, внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелект.



Постановка проблеми. Становлення особистості молодого людини відбувається в умовах системної кризи, невизначеності майбутнього, світоглядної розгубленості, в яких опинилося українське суспільство. Одним із важливих чинників, які впливають на професійну успішність сучасного фахівця професій типу «людина-людина», його загальну життєву продуктивність, а також психологічне здоров'я, є емоційна компетентність як якість, що характеризує реальну здатність підпорядковувати свій внутрішній стан потребам життя, якісно здійснювати професійні дії, запобігаючи «професійному вигоранню».

Професії типу «людина-людина» вважаються особливо стресогенними, емоційно напруженими і психологічно виснажливими. Значні психологічні навантаження в процесі постійної взаємодії з людьми можуть сприяти розвитку професійного стресу, психічної дезадаптації та дезорганізації поведінки. Тому від представників цих професій вимагається не тільки добре орієнтуватися у тій виробничій галузі, в якій здійснюється робота та застосовувати набуті знання, навички, вміння адекватно різним життєвим й професійним ситуаціям, а також бути підготовленими до ефективної комунікації, емоційно розумної поведінки, володіти способами самозбереження психічного здоров'я.

Хоча професії, пов'язані з роботою безпосередньо з людьми, є вельми різноманітними, все ж таки існують загальні вимоги до їх представників. Їм потрібно вміти налагоджувати стосунки, активно взаємодіяти, досягати взаєморозуміння у процесі виконання професійних функцій, орієнтуватися в поведінці людей, розуміти їхні потреби, знаходити індивідуальні підходи, а також володіти такими психологічними якостями, як: «...комунікабельність, спостережливість, емоційна стійкість, самодисципліна, доброзичливість, розподіл уваги, логічність мислення, високі показники пам'яті» [11, с. 23–24], емпатія, здібності управляти власними емоціями в спілкуванні і т. д.

На наш погляд, формування емоційної компетентності майбутніх фахівців відповідає вимогам суспільства та професій типу «людина-людина» і є необхідною умовою гармонійного функціонування особистості, адаптації у складних життєвих ситуаціях. Окрім того, формування в студентській молоді вмінь управляти

власними емоціями забезпечує підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Згідно з науковими даними, під час переживання позитивних емоцій впродовж навчальних занять працездатність студентів підвищується на 30–40%, а емоційність – основа близько 30% чинників, які формують ставлення студентів до лекцій [1, с. 47].

Також глибоке емоційне ставлення до навчальної діяльності є важливим чинником розвитку здібностей. Як зазначає В. Крутецький, «радість творчості, почуття задоволення від напруженої розумової праці, емоційна насолода цим процесом підвищують розумовий тонус учня, мобілізують його сили, допомагають долати перешкоди» [6, с. 293–298].

З огляду на сказане, підвищення рівня емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» є однією з найважливіших психолого-педагогічних проблем, актуальних не тільки для професійного становлення, а й особистісного розвитку; важливим завданням сучасної освіти.

Стан дослідження. Слід зазначити, що дослідженню емоцій, взаємозв'язку емоційної і когнітивної сфер психіки присвячена велика кількість наукових праць українських й зарубіжних психологів (Г. Бреслав, О. Запорожець, О. Кульчицька, А. Ольшаннікова, А. Ребер, А. Сухарєв, О. Чебикін, О. Яковлева та ін.). Проблему емоційного інтелекту активно досліджують Р. Бар-Он, Дж. Блок, Х. Вейсінгер, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Р. Купер, Дж. Мейер, Г. Орме, П. Селовей, Д. Слайтер, Р. Стернберг, С. Хейн. Також у психолого-педагогічній літературі висвітлені різні види компетентностей, що знаходяться у тісному взаємозв'язку з емоційною компетентністю, а саме: соціальна (Л. Лепіхова, В. Ромек, Г. Сивкова), комунікативна (Ю. Жуков, Ю. Ємельянов, Є. Кузьмін, Т. Ніколаєва, Л. Петровська, Є. Сидоренко), аутопсихологічна (Т. Єгорова), соціально-психологічна (А. Кох), психологічна (А. Деркач, В. Зазикін, Л. Мітіна), життєва компетентність (С. Литвин-Кіндратюк) та ін.

Незважаючи на наявність наукових праць, в яких досліджується емоційна сфера особистості, проблема емоційної компетентності ще не отримала свого глибинного вивчення та вичерпного аналізу. У науковій літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття емоційної компетентності, немає спеціальних дослі-

джень розвитку емоційної компетентності майбутнього фахівця професій типу «людина-людина» в процесі професійної підготовки.

Мета статті – теоретично обґрунтувати поняття «емоційна компетентність» представників професій типу «людина-людина».

Виклад основних положень. У психологічній науці тривалий час здійснюються пошуки здібностей, які, на відміну від традиційного загального інтелекту, пов'язані з соціально-емоційною сферою психіки людини. Такі провідні фахівці в галузі психології інтелекту, як Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, Е. Торндайк стверджували, що «люди відрізняються здатністю розуміти інших людей та управляти ними, тобто діяти раціонально в людських ситуаціях» [23, с. 227].

Важливу роль у цьому процесі виконують емоції та вміння ними управляти. Саме емоції надають суб'єктивного забарвлення тому, що відбувається навколо нас і в нас самих. На думку К. Ізарда, фундаментальний принцип людської поведінки полягає у тому, що «емоції мотивують, організовують та спрямовують сприймання, мислення і дії» [5, с. 17–19]. Це означає, що емоційні реакції людей на одну й ту ж подію можуть сильно відрізнятися. У теорії диференціальних емоцій К. Ізарда емоції розглядаються «не лише як мотивуюча система (оскільки емоційні процеси спонукають активність), а й як особистісні процеси, що надають смисл і значення людському існуванню» [5, с. 55–60].

Цю думку конкретизує С. Рубінштейн, який наголошує на тому, що «почуття людини – це її ставлення до світу, до того, що вона відчуває й робить, у формі безпосереднього переживання» [14, с. 436]. Іншими словами, в почутті відтворюється цілісне ставлення людини до світу та відповідність її поведінки потребам. Значимо, що у межах концепції особистісно-орієнтованого підходу до виховання людини, формування ціннісної свідомості і на її основі – ставлення до об'єктів і явищ оточуючої дійсності одержує суспільну і особистісну значущість [8, с. 14]. Отже, розвиток емоційної компетентності молодих людей відповідає основним засадам особистісно орієнтованого підходу.

Дж. Мейер і П. Селовей акцентують увагу на тісному взаємозв'язку емоцій як впорядкованих реакцій, з фізіологічною, когнітивною, мотиваційною, емпіричною психологічними підсистемами

[21, с. 433–442]. Отже, емоція – це засіб, за допомогою якого взаємодіють тіло і розум.

У сучасних зарубіжних і вітчизняних психолого-педагогічних теоріях емоція розглядається як особливий тип знання [17, с. 20–27]. Відповідно до цього підходу впроваджується поняття «емоційний інтелект» (EQ), який відображає ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів та розглядається більшістю науковців як підструктура соціального інтелекту.

У межах теорії множинного інтелекту Х. Гарднер описав внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелекти, які мають безпосередній зв'язок з емоційним. Так, внутрішньоособистісний інтелект трактується ним як «доступ до власного емоційного життя, до своїх афектів та емоцій: здатність миттєво розрізнити почуття, називати їх, переводити в символічні коди та використовувати як засоби розуміння й управління власною поведінкою» [20, с. 239].

Поняття емоційного інтелекту як особливого типу інтелекту, пов'язаного з переробкою емоційної інформації, запропонували Дж. Мейер і П. Селовей. В склад їхньої моделі EQ увійшли тільки когнітивні здібності, пов'язані з переробкою емоційної інформації, а саме: розпізнавати власні емоції та інших людей, використовувати емоції для підвищення ефективності розумової діяльності; розуміти значення емоцій; управляти емоціями [24, с. 189]. Для вимірювання EQ дослідниками розроблені тести, які складаються із завдань із правильними і неправильними відповідями.

Д. Гоулман додав до виокремлених Дж. Мейером і П. Селовеєм когнітивних здібностей ще й особистісні характеристики. Дослідник вважає, що структура EQ охоплює такі компоненти [3, с. 266–269]: самосвідомість (*емоційна самосвідомість, адекватна самооцінка*); контроль (*упевненість у собі, контроль емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм*); соціальна чуйність (*співчуття, співпереживання, ділова обізнаність*); управління відносинами (*натхнення, вплив, допомога у самовдосконаленні, сприяння змінам, врегулювання конфліктів, командна робота та співпраця*).

Д. Гоулман, на відміну від П. Селовея і Дж. Мейера, вважав, що емоційний інтелект людина може розвивати й удосконалювати впродовж життя.

У контексті досліджуваної теми заслуговує на увагу змішана модель Р. Бар-Она, який визначає емоційний інтелект як поєднання розумових і особистісних рис, притаманних кожній особі. EQ охоплює всі некогнітивні здібності, а також знання й компетентність, що дають людині змогу успішно вирішувати життєві завдання. Автор виокремив такі п'ять сфер компетентцій, відзначивши в кожній специфічні навички: внутрішньоособистісна сфера (*самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага, самореалізація*); міжособистісна сфера (*емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні стосунки*); адаптивність (*уміння вирішувати проблеми, реалістичність в оцінці дійсності, гнучкість*); управління стресом (*толерантність до стресу, контроль над імпульсами*); загальний настрій (*оптимізм, щастя*).

Змішані моделі включають когнітивні, особистісні та мотиваційні риси, тому вони тісно пов'язані з адаптацією до реального життя [18, с. 363–388].

Незважаючи на різні визначення сутності і структури емоційного інтелекту, змістовою характеристикою, яка об'єднує зазначені теорії, є сукупність ментальних здібностей до розуміння і управління своїми емоціями та інших людей.

У парадигмі традиційної психології виникненням емоцій управляти неможливо, оскільки цей процес безпосередньо пов'язаний з фізіологією. А це, своєю чергою, впливає на можливість людини управляти самими емоціями. Привабливість теорій емоційного інтелекту полягає у тому, що управління емоціями – це навичка, яку можна сформувати й розвивати.

Очевидно, що емоційні властивості й особливості значною мірою зумовлені типом вищої нервової діяльності індивіда. Проте в процесі соціалізації вони зазнають значних змін, отримують соціальну огранку. Людина вчиться стримувати безпосередні емоційні прояви, вдається до їх маскуванню та імітації, формує емоційну стійкість та толерантність.

Майже одночасно з поняттям емоційного інтелекту Р. Бак запровадив у психологію поняття емоційної компетентності як здібність діяти згідно з внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань [19, с. 101–142]. Р. Бак зазначає, що «все, що реальне є емоційним», а раціональною є лише наступна лінгвістична обробка

емоційно оціненої реальності [19, с. 101–142]. Емоційна компетентність має тісний зв'язок як із когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками.

На наш погляд, основою емоційної компетентності є емоційний інтелект, який є необхідним для навчання конкретним компетенціям, пов'язаним із емоціями. Отже, на нашу думку, доцільно акцентувати увагу на розробленні емоційних компетенцій, які сприятимуть ефективності діяльності в сфері «людина-людина».

У контексті дослідження нас більшою мірою цікавить використання можливостей компетентнісного підходу в процесі формування емоційної компетентності фахівців сфери «людина-людина» в умовах навчального закладу.

Соціуму, насамперед працедавцям, дедалі частіше потрібна не кваліфікація, яка, на їхній погляд, асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як своєрідний «коктейль» навичок, властивих кожному індивіду, в якому поєднуються кваліфікація у строгому розумінні цього слова, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і прагнення до ризику [9].

Відповідно до компетентнісного підходу якість результату професійної підготовки розглядається через поняття «компетенції». Причому, результатом, оціненим у компетенціях, є не сума засвоєної інформації, а уміння випускника вирішувати життєві й професійні завдання, діяти в різних проблемних ситуаціях. А це залежить не тільки від отриманих ЗУНів, а й від додаткових якостей, для позначення яких і вживаються поняття «компетенції» і «компетентності», більш відповідні розумінню сучасних цілей освіти. Іншими словами, компетентнісний підхід підсилює власне практикоорієнтованість освіти. Слід зауважити, що компетентнісний підхід не заперечує значення знань, він лише акцентує увагу на здатності використовувати отримані знання на практиці. Оскільки нині компетентнісний підхід до наукового осмислення психолого-педагогічних явищ визнано як інноваційний, то особливої ваги набуває уточнення поняття «емоційна компетентність фахівця».

Поняття «компетентний», «компетенція» широко використовувалися і раніше – в побуті, літературі. Їх тлумачення подано у словниках. Тлумачний словник української мови подає таку дефі-

ніцію: «компетентний» (фр. *competent* від лат. *competens* – відповідний, здібний) – той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який добре обізнаний, тямущий [16, с. 189].

Словник іншомовних слів визначає поняття «компетентність» як авторитетність, обізнаність, володіння необхідними компетенціями для фахового розв'язання проблеми, доведена готовність до діяльності [15, с. 541].

У психологічному словнику поняття «компетенція» розглядається як «взагалі – здібність виконувати певне завдання, або робити щось» [13, с. 362].

Із викладених визначень очевидно, що терміни «компетентність» і «компетенція» корелюють з поняттями «знання», «вміння», однак не зводяться тільки до них, а належать до сфери більш складних умінь і якостей особистості. Е. Зеєр акцентує на тому, що компетентність припускає не стільки наявність у фахівця значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопичені знання і вміння в потрібний момент використовувати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій [4, с. 53].

На прив'язці до певної ситуації, готовності до здійснення необхідної діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях наголошує і О. Олейникова, яка вважає ключовим аспектом компетенції здатність здійснювати діяльність на основі органічної єдності знань, умінь, досвіду у знайомих і незнайомих трудових ситуаціях [10, с. 32].

Компетентність є поняттям функціональним і характеризує фахівця як суб'єкта діючого, що реалізує на практиці компетенції. Цілком очевидно, що основу компетентності становлять знання, які фахівець здатний застосовувати в різних ситуаціях. Отже, компетентність охоплює не тільки традиційні «зуні», а й здатність фахівця на основі раніше отриманого досвіду мобілізувати необхідні знання, вміння та навички, цінності в конкретній ситуації. На наш погляд, розкрити зміст емоційної компетентності можливо через застосування понять «здатність», «готовність», «спроможність». У психологічному словнику поняття «здатність» розглядається як властивість індивіда, яка визначає його можливість, спроможність і зумовлюються рівнем знань, здібностей, умінь, навичок, особистісними якостями [12, с. 63].

Таким чином, з позицій компетентнісного підходу, рівень емоційної компетентності визначається здатністю вирішувати проблеми емоційного характеру на основі наявних знань. У нашому дослідженні категорія «емоційна компетентність фахівця сфери «людина-людина» розглядається як його усвідомлена готовність до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для конструктивного вирішення професійних завдань. Компетенції – це адекватне конкретній професійній ситуації й своєчасне застосування емоційного досвіду, знань, цінностей в їх органічній єдності.

Практичне рішення проблеми формування емоційної компетентності значно залежить від адекватного розуміння не тільки її суті, змісту, а й структури. Грунтуючись на існуючих концепціях, у структурі емоційної компетентності розглядаємо два аспекти – внутрішньоособистісний (розуміння власних емоцій та управління ними) та міжособистісний (розуміння емоцій інших людей і управління ними) і виокремлюємо такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивний, експресивний, поведінково-регулятивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає: загальну спрямованість особистості на емоційну сферу, тобто інтерес до власного внутрішнього світу; усвідомлення самих емоційних переживань як цінностей – важливого джерела інформації про себе та інших; розуміння екзистенціальної цінності життя «тут і тепер», творче ставлення до життя, а також високу потребу у пізнанні світу й самопізнанні, у розвитку емоційної компетентності.

На наш погляд, емоційна компетентність тісно пов'язана з емоційним самоусвідомленням особистості та її ціннісними настановами. Перевага цінностей людини, що самоактуалізується, вказує на її прагнення до гармонійного буття, психологічного благополуччя і здорових стосунків з іншими. Саме цінності допомагають обирати кращий спосіб емоційно-доцільної поведінки у різних життєвих ситуаціях. Причому мотивація такої поведінки зумовлена не зовнішніми, а внутрішніми чинниками.

Когнітивний компонент пов'язаний з процесами обробки емоційної інформації, розумінням емоцій; передбачає наявність знань про емоції, емоційні якості та їх роль у особистому житті та професійній діяльності.

Конструктивна взаємодія інтелектуальних та емоційних процесів сприяє емоційній саморегуляції, зокрема, зниженню інтенсивності негативних емоційних переживань.

Експресивно-поведінковий компонент відображає: безпосередній зв'язок між внутрішнім світом людини та її зовнішнім самовираженням; аутентичність емоційного реагування, що виявляється, з одного боку, у відповідності емоційної реакції власним цінностям і соціокультурним нормам, а з іншого – у спонтанності, щирості та природності самовираження; особливості емоційної експресії на вербальному і невербальному рівнях.

Ступінь емоційної експресивності як здатності відображати емоційні стани через міміку, пантоміміку, експресивні дії, інтонацію впливає на якість міжособистісних стосунків. Так, наприклад, надмірна стриманість призводить до того, що людина сприймається як холодна, байдужа, зарозуміла, що може викликати в інших здивування або неприязнь. Проблема розуміння емоцій співрозмовниками зумовлена в основному труднощами їх вербалізації, тобто невідомі повідомити партнеру про свої почуття і переживання у формі словесних посилянь [7].

Якщо людина надає перевагу стратегії відкритості емоційних переживань, то вона здатна виявляти емпатію більшою мірою, ніж, якщо механізм управління емоційним досвідом діє в напрямі його обмеження [22, с. 433–442]. Отже, творче й щире самовираження та вербалізація власного емоційного стану інформує партнера про пережиті почуття, а також допомагає регулювати власне емоційне напруження.

Рефлексивний компонент охоплює: здатність до самостереження, самоусвідомлення і аналізу актуального психоемоційного стану, власних думок, бажань, потреб, особливостей емоційного реагування, поведінки; адекватне самосприйняття; розуміння того, що відбувається в навколишньому світі, з іншими людьми.

Кожну мить життя людина переживає емоції, почуття. Емоційне самоусвідомлення полягає у здатності людини визначати, яку саме емоцію вона відчуває в конкретний момент (за фізичним станом і внутрішнім діалогом); співвідносити цю емоцію з її назвою; визначати, з яких базових емоцій складається складна емоція; усвідомлювати зміну інтенсивності емоції і переходу від однієї емоції

до другої. На думку Л. Виготського, можемо «протиставити себе своїм переживанням ... в якості простого глядача, і тоді вони стають змістом нашого сприйняття» [2, с. 152]. Просте спостереження власних емоцій зменшує їхню інтенсивність.

На міжособистісному рівні рефлексивний компонент відображає здатність розуміти світ переживань інших людей за їхньою вербальною й невербальною поведінкою, а також мотиви їхніх дій; співчувати та співпереживати.

Регулятивний компонент виявляється в: усвідомленні відповідальності за власні емоційні реакції й управлінні ними соціально прийнятими способами; позитивному мисленні стосовно себе, світу та інших людей; спрямованості на досягнення цілей та вмінні використовувати емоції для цього; умінні відчувати особливості соціальної ситуації, встановлювати емоційно-насичені контакти, впливати на поведінку інших людей. Тобто, регулятивний компонент виявляється в саморегуляції та регуляції взаєностосунків. Управління негативними емоціями означає вибір адекватної емоційної реакції залежно від ситуації, а не їх стримування або придушення зусиллям волі. Особистості, що володіють цією навичкою, знаходять способи контролювати руйнівні емоції й імпульси, навіть використовувати їх на користь справі. Звичка пригнічувати власні негативні емоції наносить шкоду психічному і фізичному здоров'ю.

Висновки. Аналіз у психологічній науці напрямів та підходів до вивчення проблеми формування емоційної компетентності дав можливість виокремити такі її компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, експресивно-поведінковий рефлексивний та регулятивний. Перелічені компоненти емоційної компетентності охоплюють як внутрішньоособистісний, так і міжособистісний аспекти взаємодії.

Розвиток емоційної компетентності в юнацькому віці зумовлений вираженою потребою в емоційному благополуччі та охоплює формування емоційного самоусвідомлення, особистісної рефлексії, емоційного самоконтролю та вольових якостей особистості, ціннісно-творчого ставлення до життя, позитивного мислення, самомотивації та мотивації досягнення, комунікативного потенціалу тощо.

Розроблення конкретних емоційних компетенцій майбутніх фахівців професій типу «людина-людина», проектування та експериментальна перевірка психолого-педагогічних умов, які б сприяли їхньому розвитку в процесі психологічного супроводу професійного становлення, потребують подальших досліджень.

1. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – К.: Вища школа, 1985. – 175 с.
2. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1968. – № 2. – С. 149–156.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студ. Вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард; пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
6. Крутецкий В.А. Математические способности и личность / В.А. Крутецкий // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие / [сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.
7. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
8. Мистецтво розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
9. Образование: сокрытое сокровище: Доклад международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО. – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1997. – 295 с.
10. Олейникова О. Модульні програми, засновані на компетенціях: російський досвід / О. Олейникова // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 3. – С. 32–38.
11. Основи професіографії: навч. посібник / С.Я. Карпіловська, Р.Й. Мігельман, В.В. Синявський та ін. – К.: МАУП, 1997. – 148 с.
12. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
13. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2-х т. – Т. 1 (А-О): пер. с англ. / А. Ребер. – М.: АСТ: Вече, 2003. – 592 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
15. Словник іншомовних слів. – К.: Довіра; УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 1018 с.
16. Тлумачний словник української мови / за ред. проф. В.С. Калашника. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: Прапор, 2005. – 992 с.

17. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // *Вопр. психол.* – 1997. – № 4. – С. 20–27
18. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.) // *Handbook of emotional intelligence.* – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363–388.
19. Buck R. Motivation emotion and cognition: A developmental-interactionist view / R. Buck // Strongman K.T. (ed.) *International review of studies on emotion.* – Chichester: Wiley, 1991. – V. 1. – P. 101–142.
20. Gardner H. *Frames of mind* / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1983.
21. Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence.* – New York: Basic Books, 1993. – P. 433–442.
22. Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence.* – N.Y., 1993. – P. 433–442.
23. Thorndike E.L. and its uses. *Harper's Magazine.* – 1920. – 140. – P. 227–235.
24. Salovey P. Emotional intelligence / Salovey P., & Mayer J.D. // *Imagination, Cognition, and Personality.* – 1990. – V. 9. – P. 185–211.



Матийків І.Н. Емоціональна компетентність спеціаліста професій типу «человек-человек»: результати теоретического іследования.

Изложены результаты теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований, которые касаются проблемы эмоционального интеллекта / компетентности. На этой основе уточнено понятие эмоциональной компетентности специалиста профессий типа «человек-человек» в контексте компетентностного подхода, определена ее структура и психологические характеристики.

Ключевые слова: *эмоции, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, компетентностный подход, внутриличностный и межличностный интеллект.*



Matviyukiv I.M. Emotional Competence of a Specialist in Professions of Type «Human-Human»: the Results of Theoretical Study.

The article considers the results of the theoretical analysis made by native and foreign researchers which concerns the problem of emotional intellect/competence. The author specifies the concept of emotional competence of specialist in professions of type «human-human» in the context of competent approach, defines its structure and psychological characteristics.

Key words: *emotions, emotional intellect, emotional competence, competent approach, intrapersonal and interindividual intellect.*

Стаття надійшла 9 червня 2011 року



ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В ПІДРОЗДІЛАХ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ ОХОРОНИ

Розкрито особливості формування здорового соціально-психологічного клімату в підрозділах Державної служби охорони. Показано залежність соціально-психологічного клімату організації від особистості керівника, його професійної, виховної та спеціальної підготовки, а також діяльності, спрямованої на турботу про особовий склад, його побутові умови, духовність, психічний і моральний стан.

Ключові слова: соціально-психологічний клімат, психологічний клімат, психологічна атмосфера, Державна служба охорони, міжособистісна взаємодія, згуртованість.

Постановка проблеми. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в підрозділах Державної служби охорони є однією з найважливіших умов ефективності та продуктивності діяльності особового складу. Соціально-психологічний клімат є показником рівня соціального розвитку колективу та його психологічних резервів. А це, своєю чергою, пов'язано з перспективою зростання соціально-психологічних чинників у структурі діяльності підрозділів Державної служби охорони. Від рівня оптимальності соціально-психологічного клімату в підрозділі залежить ефективність діяльності кожного працівника.

Нині у науково-психологічній літературі дуже мало праць, в яких були б розкриті та проаналізовані проблемні сфери соціально-психологічного клімату серед особового складу у підрозділах ДСО. З огляду на це, наукове дослідження є актуальним як з наукової, так і з практичної точок зору.

Стан дослідження. Питання вивчення соціально-психологічного клімату в колективах у сфері військових підрозділів та органів внутрішніх справ (ОВС) були предметом дослідження О.Я. Анцупова (соціально-психологічні проблеми попередження та вирішення міжособистісних конфліктів серед офіцерів) [2], М.Й. Варія (морально-психологічний стан військ, морально-психологічний простір) [4], О.І. Кітова (психологічні основи попере-

дження порушень військової дисципліни) [8], В.Ф. Перевалова (динаміка стосунків у військовому колективі) [15], Я.В. Подоляка (особистість та колектив) [16], М.Ф. Феденка, Л.В. Черкасова (вплив колективу на військовослужбовця) [23].

Соціально-психологічний клімат розглядали у своїх працях такі дослідники: В.С. Агеев (психологія міжособистісних та міжгрупових стосунків) [1], О.О. Бодальов (особистість та спілкування) [3], Л.Я. Гозман (психологія емоційних стосунків) [5], Є.І. Головаха, Н.В. Паніна (психологія людських взаємин) [6], О.О. Єршов (міжособистісні конфлікти у колективі) [7], М.С. Коган (проблема міжсуб'єктивних стосунків) [9], Я.Л. Коломинський (психологія взаємовідносин у колективі) [10], В.М. М'ясищев (психологія стосунків) [12], М.М. Обозов (психологія міжособистісних відносин) [13], Б.Д. Паригін (соціально-психологічний клімат у колективі) [14], Є.В. Руденський (спілкування як взаємодія соціальних суб'єктів) [17], М.В. Савчин (міжособистісні (діадні) стосунки) [18], В.А. Семиченко (міжособистісні відносини) [19], В.П. Трусов (психологія міжособистісного впливу та оцінювання) [21], Є.В. Цуканова (психологічні труднощі міжособистісного спілкування) [22] та ін.

Однак, у сучасній психології є небагато робіт, присвячених дослідженню соціально-психологічного клімату підрозділу ДСО.

Метою статті є емпіричне виявлення особливостей формування здорового соціально-психологічного клімату в підрозділах Державної служби охорони.

Виклад основних положень. Важливим показником психологічного стану підрозділу Державної служби охорони чи будь-якої організації є її соціально-психологічний клімат. Згідно з визначенням у психологічному словнику, соціально-психологічний клімат – це якісна сторона міжособистісних відносин, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють чи перешкоджають продуктивній спільній діяльності і всебічному розвитку особистості в групі. Надзвичайно важливі ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату: довіра і висока вимогливість членів групи один до одного; доброзичлива і ділова критика; вільне висловлювання думки при обговоренні питань, що стосуються всього колективу; відсутність тиску керівників на підлеглих і ви-

знання за ними права приймати значущі для групи рішення; достатня інформованість членів колективу про його завдання і про стан справ; задоволеність належністю до цього колективу; висока ступінь емоційної включеності і взаємодопомоги в ситуаціях, що викликають фрустрацію у кого-небудь із членів колективу; прийняття на себе відповідальності за стан справ в групі кожним з її членів [20].

Оскільки у науковій літературі є близькі за змістом поняття «соціально-психологічна атмосфера», «психологічна атмосфера», «соціально-психологічний клімат», «морально-психологічний клімат», з'ясуємо їх зміст детальніше.

Соціально-психологічна атмосфера – це результат спільної діяльності людей, їхньої міжособистісної взаємодії, стан групового настрою та якісна сторона міжособистісних відносин у групі, що виявляються у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в організації.

Поряд із розглянутими поняттями «психологічна атмосфера» «соціально-психологічний клімат», дослідники часто розглядають поняття «психологічний клімат». Психологічний клімат у колективах і групах є об'єктивно-існуючим явищем. Психологічний клімат складається під впливом двох важливих чинників: 1) соціально-психологічна атмосфера суспільства в цілому; 2) мікросоціальні умови – специфіка даного колективу. Психологічний клімат – це емоційно-психологічний настрій колективу, в якому на емоційному рівні відображаються особисті і ділові взаємини членів колективу, які визначаються моральними нормами та інтересами. Основні характеристики психологічного клімату: задоволеність членів колективу відносинами, процесом праці, керівництвом; переважаючий настрій колективу; взаєморозуміння і авторитетність керівників та підлеглих; міра участі членів колективу в керівництві і самоврядуванні колективу; згуртованість колективу; свідома дисципліна; продуктивність праці [18; 19; 20].

Отже, такі поняття, як «соціально-психологічна атмосфера», «психологічна атмосфера» «соціально-психологічний клімат», «морально-психологічний клімат», «психологічний клімат» у колективах розглядатимемо як синонімічні (надалі користуватимемо

лише термін «соціально-психологічний клімат»), що й підтверджують різні дослідники (М.Й. Варій [4], Б.Д. Паригін [14], В.А. Семиченко [19], Л.В. Черкасов [23]), які ці поняття вживають паралельно.

Характер соціально-психологічного клімату в цілому залежить від рівня групового розвитку. Між станом клімату розвинутого колективу і ефективністю спільної діяльності його членів існує позитивний зв'язок. Оптимальне управління діяльністю і кліматом у кожному колективі вимагає спеціальних знань і вмінь від керівного складу. Як спеціальні заходи застосовуються: науково обґрунтований підбір, навчання і періодична атестація керівного складу; комплектування первинних колективів із урахуванням психологічної сумісності; застосування соціально-психологічних методів, що сприяють відпрацюванню у членів колективу навичок ефективного взаєморозуміння і взаємодії [20].

Виконання завдання дослідження соціально-психологічного клімату підрозділу Державної служби охорони включає з'ясування бачення працівниками свого підрозділу, вивчення міжбистісних відносин з представниками керівного та командного складу. При здійсненні такого дослідження психологу, який його проводитиме, важливо досягти найбільшої відвертості від опитуваних працівників.

Для дослідження соціально-психологічного клімату нами використані такі методики: визначення групової згуртованості; вивчення соціально-психологічного клімату В.А. Семиченко, експрес-методика оцінки соціально-психологічного клімату в трудовому колективі (А.С. Михалюк, Л.Ю. Шарито); В.А. Семиченко «Що важливіше»; В.А. Семиченко оцінки ділового, творчого і емоційного клімату колективу; Ф. Фідлера «Атмосфера в групі»; визначення стилю керівництва; соціометричний тест Дж. Морено; вивчення соціально-психологічного клімату в органах та підрозділах внутрішніх справ України [11; 19].

Процедура дослідження розпочиналася зі складання програми-схеми опитування, яка детально підбирається, з огляду на вимоги, поставлені керівництвом підрозділу ДСО, Управління ДСО та МВС; принципів наукового дослідження та інструкцій психодіагностичних методик.

Групою досліджуваних були працівники відділу Управління Державної служби охорони при Головному управлінні Міністерства внутрішніх справ України у Львівській області. В опитуванні взяли участь 92,42% працівників відділу охорони, з яких 97,78% – атестовані, 89,66% – цивільні працівники.

Для виявлення взаємозв'язку між показниками дослідження соціально-психологічного клімату нами здійснено кореляційний аналіз емпіричних даних. Статистично значущими кореляційними зв'язками між діагностичними критеріями є зв'язки з коефіцієнтом кореляції $r > 0,229$ і $r > 0,175$ з рівнями значущості $p < 0,01$ і $p < 0,05$ відповідно. Розглянемо кореляційні зв'язки показника діагностичного критерію «Чи подобається Вам Ваша робота?» з іншими показниками соціально-психологічного клімату в колективі організації (таблиця).

Таблиця

Кореляції діагностичного критерію «Чи подобається Вам Ваша робота?» з показниками соціально-психологічного клімату

Назва діагностичного критерію	Коефіцієнт кореляції
1	2
Піклування про людей керівника підрозділу	-0,23
Здатність розбиратись у людях керівника підрозділу	-0,24
Більшість працівників у підрозділі – хороші, симпатичні люди	0,18
Ділові якості більшості членів колективу	0,22
Особистісні якості більшості членів колективу	0,24
Матеріально-технічна база	0,33
Рівномірність забезпечення роботою	0,28
Розмір заробітної платні	0,39
Санітарно-гігієнічні умови	0,21
Можливість просування по службі	0,30
Організованість роботи у підрозділі	0,23
Дружелюбність – ворожість	0,18
Задоволеність – незадоволеність	0,27
Зацікавленість – байдужість	0,28
Принциповість – пристосованість	0,33
Цілеспрямованість – апатичність	0,22
Новаторство – консерватизм	0,24
Прогрес – застоїв	0,25

Назва діагностичного критерію	Коефіцієнт кореляції
1	2
Щирість – неправдивість	0,20
Заохочення – стягнення	0,19
Соціальна захищеність – незахищеність	0,20
Дисциплінованість	0,26
Когнітивний компонент соціально-психологічного клімату	-0,26
Ставлення до роботи	-0,39
Сприйняття атмосфери в колективі	-0,18
Ділова характеристика соціально-психологічного клімату	-0,20
Творча характеристика соціально-психологічного клімату	-0,24
Моральна характеристика соціально-психологічного клімату	-0,20
Середня оцінка соціально-психологічного клімату	-0,22
Якість керівника 2. «чуйність»	-0,19
Професійні знання командира 3.	-0,19
Професійні знання командира 4.	-0,22
Піклування про людей командира 4.	-0,21
Якість керівника 4. «чуйність»	-0,21
Якість керівника 4. «справедливість»	-0,22

З таблиці бачимо наявність високозначущих кореляційних зв'язків показника «Чи подобається Вам Ваша робота?» з такими показниками (в дужках подаємо коефіцієнт кореляції): «Піклування про людей керівника підрозділу» (-0,23), «Здатність розбиратись у людях керівника підрозділу» (-0,24), «Особистісні якості більшості членів колективу» (0,24), «Матеріально-технічна база» (0,33), «Рівномірність забезпечення роботою» (0,28), «Розмір заробітної платні» (0,39), «Можливість просування по службі» (0,3), «Організованість роботи у підрозділі» (0,23), «Задоволеність – незадоволеність» (0,27), «Зацікавленість – байдужість» (0,28), «Принциповість – пристосовництво» (0,33), «Новаторство – консерватизм» (0,24), «Прогрес – застій» (0,25), «Дисциплінованість» (0,26), «Когнітивний компонент соціально-психологічного клімату» (-0,26), «Ставлення до роботи» (-0,39), «Творча характеристика соціально-психологічного клімату» (-0,24).

Наявні значущі кореляційні зв'язки (див. табл. 1) показника «Чи подобається Вам Ваша робота?» з такими діагностичними критеріями (в дужках подаємо коефіцієнт кореляції): «Більшість працівників у підрозділі – хороші, симпатичні люди» (0,18), «Ділові

якості більшості членів колективу» (0,22), «Санітарно-гігієнічні умови» (0,21), «Дружелюбність – ворожість» (0,18), «Цілеспрямованість – апатичність» (0,22), «Щирість – неправдивість» (0,20), «Заохочення – стягнення» (0,19), «Соціальна захищеність – незахищеність» (0,20), «Сприйняття атмосфери в колективі» (-0,18), «Ділова характеристика соціально-психологічного клімату» (-0,20), «Моральна характеристика соціально-психологічного клімату» (-0,20), «Середня оцінка соціально-психологічного клімату» (-0,22), «Якість керівника № 2 – чуйність» (-0,19), «Професійні знання командира № 3» (-0,19), «Професійні знання командира № 4» (-0,22), «Піклування про людей командира № 4» (-0,21), «Якість керівника № 4 – чуйність» (-0,21), «Якість керівника № 4 – справедливність» (-0,22).

Отримані обернені кореляції показника діагностичного критерію «Чи подобається Вам Ваша робота?» показують, що із покращенням піклування про людей керівника Ц. збільшуватиметься задоволеність працівників своєю роботою (мінімальна величина вибору означає – «дуже подобається», максимальна величина вибору – «дуже не подобається»).

Цікавим результатом є те, що зі збільшенням когнітивного компоненту соціально-психологічного клімату, творчої, ділової та моральної характеристики клімату працівникам починає менше подобатися їхня робота. Від ставлення працівників до роботи у працівників (цифра 1 характеризує колектив, який працівникам дуже подобається, а 9 – колектив, який їм не подобається) також залежить, чи буде працівникам надалі подобатися їхня робота. Також від таких якостей, як «чуйність» керівників № 2 і 4, професійних знань командирів № 3 та № 4, вміння і бажання піклування про людей та «справедливості» командира № 4 залежатиме задоволеність працівників підрозділу своєю роботою.

Розглянувши прямі кореляції показника: «Чи подобається Вам Ваша робота?», можемо зауважити, що від особистісних якостей більшості членів колективу, матеріально-технічної бази, рівномірності забезпечення роботою, від розміру заробітної платні, можливості просуватися по службі, організованості роботи у підрозділі, задоволеності роботою, зацікавленості, принциповості, новаторства, рівня консерватизму, прогресивності, дисциплінованості,

санітарно-гігієнічних умов, а також від товариськості, цілеспрямованості, щирості, заохочення працівників за сумлінну роботу їх соціальної захищеності, доброзичливості та ділових якостей більшості членів колективу» безпосередньо залежить, чи подобатиметься працівникам їхня робота.

Відтак, для подальшого дослідження соціально-психологічного клімату в колективі розглянемо кореляційні зв'язки показника «Прагнення зустрітися із членами колективу» з іншими показниками соціально-психологічного клімату в колективі організації. Дані кореляції свідчать про прямі значущі взаємозв'язки «Бажання керівників спілкуватися з підлеглими» та негативною відповіддю на питання «Чи хотіли б ви перейти до іншого підрозділу?» і позитивною відповіддю на питання «Припустимо, Ви не працюєте: чи повернетесь Ви на своє місце роботи?».

Кореляційний аналіз показав обернені значущі взаємозв'язки «Бажання керівників спілкуватися з підлеглими» з такими показниками: «Більшість – хороші, симпатичні люди», «Ділові якості більшості членів колективу», «Санітарно-гігієнічні умови», «Відповідальність», «Працелюбність», «Вміння планувати роботу». Тобто, чим більша доброзичливість у відносинах між членами колективу, чим більше в керівника бажання спілкуватися з підлеглими, чим кращі ділові якості більшості членів колективу, чим більше працівники задоволені санітарно-гігієнічними умовами роботи, чим відповідальніші та працелюбніші працівники, чим ліпше вміють планувати роботу, тим менша потреба у керівника спілкуватися з підлеглими, а отже, мабуть тому, і менше бажання спілкуватися з ними.

Наявність високозначущих зв'язків між «Бажанням спілкуватися із підлеглими» у керівника підрозділу з «Дисциплінованістю» (-0,34) та «Чесністю» (-0,23), як ціннісними орієнтаціями працівників, може також свідчити про те, що керівник підрозділу виявляє бажання спілкуватися тільки з виховною метою. Якщо працівник і дисциплінований, і чесний, то немає бажання (і потреби) з ним спілкуватися. Розглянемо, з чим пов'язане бажання спілкуватися з підлеглими у кожного конкретного керівника та командира.

Відтак, у начальника цього підрозділу бажання спілкуватися із підлеглими прямо і з високою значущістю корелює із такими його рисами характеру особистості (в дужках подано коефіцієнт

кореляції): працездатністю (0,41), суспільною активністю (0,56), професійними знаннями (0,29), піклуванням про людей (0,56), вимогливістю (0,35), чуйністю (0,72), здатністю розбиратись у людях (0,49), справедливістю (0,65), доброзичливістю (0,42). Отримані кореляції свідчать про те, що чим більш виражені ці риси в керівника підрозділу, тим більше в нього бажання спілкуватися з підлеглими і навпаки.

Аналіз розглянутих кореляцій дав можливість з'ясувати психологічний зміст обернених та прямих кореляційних зв'язків показника, що характеризує процес спілкування в колективі найвищої особи із підлеглими. Зокрема з'ясовано, що на процес спілкування керівника з підлеглими працівниками в колективі впливає як низка показників соціально-психологічного клімату в підрозділі, його ціннісних орієнтацій, так і якості та особливості характеру особистості керівного та командного складу підрозділу.

Розглянемо кореляційні зв'язки показника «Ставлення до роботи». Цей показник має високозначущі кореляції з такими показниками соціально-психологічного клімату в колективі досліджуваного підрозділу, а саме: «Чи подобається Вам Ваша робота?» (-0,39), «Чи хотіли б ви перейти до іншого підрозділу?» (0,33), «Справедливість керівника підрозділу» (0,25), «Припустимо, Ви не працюєте: чи повернетесь Ви на своє місце роботи?» (-0,34), атмосфера взаєморозуміння у колективі (0,23), матеріально-технічна база (-0,27), рівномірність забезпечення роботою (-0,24), санітарно-гігієнічні умови (-0,31), організованість роботи у підрозділі (-0,36), задоволеність – незадоволеність (-0,18), зацікавленість – байдужість (-0,27), дисциплінованість (-0,34), емоційний клімат (0,24), професійні знання командира № 3 (0,23). Значущі кореляції показника «ставлення до роботи» з показниками соціально-психологічного клімату у досліджуваному підрозділі, а саме з: піклування про людей керівника підрозділу (0,21), колектив, який подобається (-0,21), визнання ділових лідерів колективу (0,21), відповідальність (-0,18), загальна оцінка клімату (0,22).

Психологічний зміст отриманих кореляцій показника «Ставлення до роботи» полягає в тому, що працівники позитивно ставляться до виконання своїх функціональних обов'язків тим краще, чим більше вони задоволені своєю роботою (питання № 1, де оцін-

ки від 1 до 5: мінімальна величина (1) – дуже подобається, максимальна величина (5) – дуже не подобається).

За цим же критерієм коефіцієнт кореляції означає, що ставлення до роботи залежить і від того, чи хочуть працівники покидати підрозділ (чим краще ставлення – тим менше бажання перейти до іншого підрозділу), а також від показника відповіді на питання: «Припустимо, Ви не працюєте: чи повернетесь Ви на своє місце роботи?» (мінімальна величина (1) – означає «так»).

Отримані високозначущі кореляції також говорять і про те, що ставлення до роботи тим краще, чим більше працівники задоволені матеріально-технічною базою, рівномірністю забезпечення роботою, санітарно-гігієнічними умовами, організованістю роботи у підрозділі, психологічною атмосферою в колективі, виявляють зацікавленість до роботи та один до одного, в колективі позитивний емоційний клімат, атмосфера взаєморозуміння та переважає така ціннісна орієнтація, як дисциплінованість. Також високозначущі взаємозв'язки показника «ставлення до роботи» існують із показниками «справедливість керівника підрозділу» та «професійні знання командира № 3». Це означає, що справедливість у ставленні до підлеглих керівника підрозділу, а також професійність у процесі спілкування та виконання своїх функціональних обов'язків командира № 3 безпосередньо впливають на ставлення працівниками досліджуваного підрозділу до виконання своїх функціональних обов'язків.

Висновки. Проведене емпіричне дослідження показало, що здоровий соціально-психологічний клімат у підрозділах Державної служби охорони, який є сприятливим для ефективного виконання працівниками покладених на них завдань, забезпечується авторитетом командного складу, повагою до підлеглих, турботою про їхнє здоров'я, побут і відпочинок; впливом командного складу на позитивне протікання в підрозділах таких соціально-психологічних явищ, як групова думка, груповий настрій, групові почуття, групові цінності, психологічна сумісність, взаємовідносини, традиції та ін., а також діяльністю, яка спрямована на формування адекватної самооцінки неформальних лідерів шляхом морального та матеріального стимулювання службової діяльності, психологічного впливу, вдосконаленням виховної та профілактичної роботи.

Подальші дослідження вбачаємо у виявленні оптимальних стилів поведінки командного складу Державної служби охорони, які виникають за умов нездорового соціально-психологічного клімату в підрозділі.

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений / В.С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 144 с.

2. Анцупов А.Я. Социально-психологические проблемы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов во взаимоотношениях среди офицеров: дис. д-ра психол. наук: спец. 19.00.05 / А.Я. Анцупов. – Гуманитарная Академия ВС РФ, 1993. – 428 с.

3. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

4. Варій М.Й. Морально-психологічний стан військ, його оцінка та підтримка на високому рівні: монографія / М.Й. Варій; відп. ред. Л.В. Сохань, Л.В. Бурлачук. – Л.: ВВП ДУ «ЛП», 1996. – 311 с.

5. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: МГУ, 1987. – 174 с.

6. Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – К.: Изд-во политической литературы Украины, 1989. – 120 с.

7. Ершов А.А. Личность и коллектив. Межличностные конфликты в коллективе и их разрешения / А.А. Ершов. – Львов: Изд-во ЛГУ, 1986. – 39 с.

8. Китов А.И. Психологические основы предупреждения нарушений воинской дисциплины: дис. канд. психол. наук / А.И. Китов. – М.: ВПА, 1967. – 286 с.

9. Коган М.С. Мир общения: проблема межсубъективных отношений / М.С. Коган. – М.: Политиздат, 1988. – 317 с.

10. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учебное пособие / Я.Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. – Мн: Изд-во «Тетрасистеме», 2000. – 432 с.

11. Методичні рекомендації для вивчення соціально-психологічного клімату в органах і підрозділах внутрішніх справ України, розроблені Центром практичної психології при МВС України (Вказівка ДДСО МВС України № 11/4-5110/Сд від 31.12.2006).

12. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модек», 1995. – 356 с.

13. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К.: Лыбидь при Киев. ун-те, 1990. – 192 с.

14. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива / Б.Д. Парыгин. – Л.: Наука, 1981. – 192 с.

15. Перевалов В.Ф. Воинский коллектив. Динамика отношений / В.Ф. Перевалов. – М.: Воениздат, 1991. – 111 с.
16. Подоляк Я.В. Личность и коллектив: Психология военного управления / Я.В. Подоляк. – М.: Воениздат, 1989. – 350 с.
17. Руденский Е.В. Социальная психология: курс лекций / Е.В. Руденский. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 224 с.
18. Савчин М.В. Соціальна психологія / М.В. Савчин. – Дрогобич: Відродження, 2000. – 274 с.
19. Семиченко В.А. Психологія соціальних відносин / В.А. Семиченко. – К.: «Магістр-С», 1999. – 168 с.
20. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харверст, 1998. – 800 с.
21. Трусов В.П. Психология межличностного влияния и оценивания / В.П. Трусов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 43 с.
22. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения / Е.В. Цуканова. – К.: Вища школа, 1985. – 159 с.
23. Черкасов Л.В. Воспитание воина: в коллективе и через коллектив / Л.В. Черкасов. – М.: Воениздат, 1984. – 162 с.



Сикорская Л.Б., Легендзевич Г.Я. Особенности формирования социально-психологического климата в подразделениях Государственной службы охраны.

Раскрыты особенности формирования социально-психологического климата в подразделениях Государственной службы охраны. Показана зависимость социально-психологического климата организации от личности руководителя, его профессиональной, воспитательной и специальной подготовки, а также деятельности, направленной на заботу о личном составе, его бытовых условиях, духовности, психическом и моральном состоянии.

Ключевые слова: *социально-психологический климат, психологический климат, психологическая атмосфера, Государственная служба охраны, межличностная взаимодействие, сплоченность.*



Sikorska L.B., Legendzevych H.Ya. Peculiarities of Formation of Healthy Socio-Psychological Climate in Subdivisions of State Security Service.

The article deals with peculiarities of formation of healthy socio-psychological climate in subdivisions of State Security Service. Socio-psychological climate of an organization depends on the personality of leaders, their professional, educational, special training, and activity directing to care for personnel, living conditions, spirituality, mental and emotional state.

Key words: *socio-psychological climate, psychological climate, psychological atmosphere, State Security Service, interpersonal interaction, solidarity.*

Стаття надійшла 17 жовтня 2011 року



ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ (ПСИХОСОМАТОЗІВ) У ПРАЦІВНИКІВ МІЛІЦІЇ

Розглядаються передумови виникнення психосоматичних захворювань (психосоматозів), які висвітлюються у контексті професійних розладів працівників небезпечних професій. Вперше розкрито теоретичні засади їх формування та розвитку в працівників міліції.

Ключові слова: психосоматичні захворювання (психосоматози), професійні розлади, психологічні чинники діяльності, емоційний стан, хронічний стрес, психічні новоутворення.



Постановка проблеми. Нині дедалі частіше увагу дослідників привертає проблема професійного здоров'я людини, в тому числі психічного. Система МВС зазнає значних втрат кадрового потенціалу внаслідок захворюваності. Правоохоронці гинуть та отримують каліцтва не лише під час виконання своїх безпосередніх обов'язків, які пов'язані з відкритою протидією злочинності, але й внаслідок нещасних випадків, побутового травматизму та захворювань.

Дослідження наслідків впливу на працівника міліції психологічних особливостей правоохоронної діяльності дозволило виокремити категорії професійних розладів. До них належать гострі стресові реакції, посттравматичні стресові розлади, професійна деформація, емоційне (психічне) «вигорання», психічні та соматичні захворювання.

Стан дослідження. Аналізуючи результати досліджень умов та специфіки критичних видів діяльності (М.Г. Логачов (2001 р.), Барко (2002 р.), О.В. Тімченко (2003 р.), І.М. Слюсар (2005 р.), А.С. Куфлієвський (2006 р.), В.І. Мозговий (2006 р.) та ін.), можемо зробити висновок про те, що психосоматичні захворювання – окремий феномен, який потребує детального та ретельного дослідження.

Працівники міліції великою мірою страждають на захворювання системи кровообігу, органів травлення, органів дихання, хвороби ендокринної та нервової систем. Згідно з дослідженням

В.В. Суліцького, щорічно на профілактичному обліку знаходиться приблизно 15–20% від загальної кількості особового складу [9, с. 55–62].

За нашими дослідженнями, впродовж останніх років спостерігається зростання частки психосоматичних захворювань працівників міліції в УМВС України в Івано-Франківській області. Так, у 2006 році їх частина становила 13,1% від загальної кількості захворювань, у 2007 році – 14,7%, у 2008 році – 15,3%. Це підтверджує актуальність цієї проблеми [10].

На жаль, нині відсутні всебічні дослідження у цьому напрямі, а поодинокі спроби вчених виділити актуальну проблему не знаходять наукового обґрунтування. О.В. Тімченко (2003 р.) виділяє соматичні та психічні захворювання у працівників правоохоронних органів при визначенні поняття «професійний стрес». І.М. Слюсар (2005 р.) виокремлює психосоматичні розлади як наслідок розвитку відтермінованих у часі дезадаптивних станів, які назвали посттравматичними стресовими розладами (ПТСР). А.С. Куфлієвський (2006 р.) вирізняє психосоматичні розлади у межах розвитку «емоційного вигорання» працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України.

Отже, психосоматична патологія – окреме явище, яке виникає внаслідок дії гострого чи хронічного емоційного стресу та потребує детального дослідження.

З огляду на принцип єдності психіки та діяльності, розвиток психосоматичних захворювань обумовлюється включенням особистості в діяльність. Тому **метою** статті є висвітлення передумов виникнення та розвитку психосоматичних захворювань (психосоматозів) у працівників міліції.

Виклад основних положень. Працівники міліції належать до особливої професійної категорії, до якої можуть входити особи лише з певними фізичними, психофізіологічними та особистісними якостями.

Професійне становлення людини, як суб'єкта професійної діяльності, на думку Л.І. Мороз, проходить від періоду підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення, здійснення вибору професії, професійного навчання, опанування професією, реалізації особистісного потенціалу в професійній діяльності [7].

Як зазначають Д.О. Александров, В.Г. Андросюк, Л.І. Казміренко, у ході тривалої професійної діяльності, що протікає у визначених соціально-економічних умовах, формуються не тільки деякі професійно орієнтовані психічні та фізіологічні функціональні системи, але й особистість суб'єкта діяльності; складається соціально-професійний тип особистості з визначеними ціннісними орієнтаціями, характером, стилем спілкування. З одного боку, відбувається адаптація до особливостей роботи, набуваються необхідні знання, формуються вміння і навички, виникають нові позитивні якості. Людина стає фахівцем своєї справи. З іншого – можливі небажані зміни психіки суб'єктів, аж до виникнення професійної деформації та появи психічних новоутворень [1].

Сенситивними моментами для їх зародження, на думку дослідників, є періоди професійних криз, пов'язаних із необхідністю вирішення особливо складних професійних ситуацій. Саме поняття «професійні кризи» похідне від поняття «нормативні життєві кризи», найбільш відомими серед яких є кризи перших п'ятнадцяти років життя, зумовлені особливостями провідної діяльності на відповідних етапах (зарахування до дошкільної установи, початок навчальної діяльності).

Нормативні кризи дорослості тісно пов'язані з професійною діяльністю. Так, криза ранньої дорослості пов'язана з остаточним переходом до самостійного життя і незалежністю від батьків, але в цей період починається і самостійна професійна діяльність («криза народження професіонала»). Вона обумовлюється труднощами входження у трудовий режим, невпевненістю у своїх можливостях, необхідністю доучуватися (чи переучуватися), складністю адаптації до трудового колективу і до взаємин зі співробітниками.

Після завершення періоду трудової адаптації (через 4–5 років роботи) фахівцю потрібне деяке реальне підтвердження його професійних досягнень (збільшення зарплати, підвищення статусу тощо). Якщо цього не відбувається, виникає емоційний дискомфорт, незадоволеність працею, надмірна професійна перенапруга і перевтома. Це характеризує зародження наступної нормативної психологічної кризи – «кризи 30-річчя».

Нормативна криза «середини життя» (40–45 років) у професійному житті пов'язана з усвідомленим переживанням необхідно-

сті та можливостей останнього ривка в досягненні бажаного професійного рівня і виявляється в стані перенапруги, тривожності, апатії, а також у стійких функціональних розладах.

Важко переживається і передпенсійна криза, яка поглиблюється за рахунок змін фізичного, соматичного і психічного статусів.

У розвитку особистості, як наголошує З.Р. Кисіль, на професійному шляху виокремлюють і так звані «біографічні кризи»:

1. Криза нереалізованості – виникає, коли в суб'єктивній картині життєвого шляху слабо представлені реалізовані зв'язки подій життя, коли в новому соціальному середовищі недостатньо оцінюються попередня підготовка суб'єкта, його досвід і кваліфікація.

2. Криза спустошеності – розвивається, коли в суб'єктивній картині життєвого шляху слабо представлені актуальні зв'язки, що ведуть від минулого і сьогодення в майбутнє: пов'язана з душевною втомою, переживанням невизначеності становища, зниженням привабливості професійних цілей.

3. Криза безперспективності – зароджується, коли у свідомості слабо представлені потенційні зв'язки подій, плани на майбутнє тощо [6, с. 19–21].

Домінуючими рисами для осіб, які переживають кризу, за результатами дослідження В.І. Барко, є погіршення загального емоційного, психічного, соматичного самопочуття; виникнення змін у професійній поведінці (поява неадекватних реакцій), виникнення та прогресування емоційних деструктивних реакцій, втрата професійної мотивації тощо [2].

Для виявлення впливу стресогенних чинників професійної діяльності на особистість працівника міліції впродовж 2007–2009 років на базі Прикарпатського юридичного інституту Львівського державного університету внутрішніх справ проведено дослідження. Для цього нами було адаптовано анкету, розроблену російським дослідником, доктором біологічних наук, професором кафедри психології Воронежського ФМГЕІ Російської Федерації Ю.В. Щербатих. Дослідницька вибірка складалася з 312 осіб: практичних працівників міліції (114 осіб), курсантів первинної початкової підготовки працівників міліції (104 особи) та курсантів першого курсу факультету громадської безпеки та соціальної роботи Прикарпатського юридичного інституту Львівського державного університету внутрішніх справ (94 особи).

Вибірка працівників міліції формувалася за такими ознаками: термін служби та досвід роботи в ОВС (від 5 до 10 років практичного стажу); наявність впливу стресогенних чинників, що пов'язані з виконанням службових обов'язків; наявність чинників, які пов'язані з приватним життям.

Вибірка курсантів первинної початкової підготовки працівників міліції формувалася за такими ознаками: перший місяць навчання; наявність досвіду роботи в ОВС; наявність впливу стресогенних чинників, які пов'язані з приватним життям.

Вибірка курсантів першого курсу факультету громадської безпеки та соціальної роботи формувалася за наступними ознаками: перший семестр навчання; наявність впливу стресогенних чинників, які пов'язані з навчанням та перебуванням у вузі; наявність впливу стресогенних чинників, які пов'язані з приватним життям.

За результатами проведеного дослідження, найбільш чутливі до стресу курсанти першого курсу, першого семестру навчання. Із 94 опитаних 34 (36,17%) відчують дію стресових чинників, які негативно впливають на здоров'я. Деякою мірою це можна пояснити процесом адаптування до нових умов життєдіяльності.

Одержані нами результати підтверджують результати дослідження О.В. Іванової (1999 р.), яка зазначає, що умови входження особистості в нову соціальну роль курсанта ВНЗ закритого зразка є функціонально-критичними. По-перше, це жорстко регламентований спосіб життя, дотримання розпорядку дня. Це також закритість колективів навчальних підрозділів, різкий відрив від кола звичного спілкування (рідні, близькі, друзі). Відокремленість навчальних колективів, безумовно, з самого початку впливає на формування комунікативного потенціалу майбутніх офіцерів. Це пов'язано з порушенням минулих та побудовою нових поведінкових стереотипів.

На курсантів впливають як психофізіологічні, так і соціально-психологічні особливості юнацького віку. В юнацькому віці завершується перехід від дитячої залежності до статусу дорослого з усіма його правами та обов'язками. Такий перехід супроводжується необхідністю вирішувати та оцінювати співвідношення власних здібностей з обраним напрямком діяльності, здатність переносити великі та незвично організовані навантаження.

Цей період ускладнюється й тим, що вже після вибору на пряму діяльності може з'ясуватися, що його спрямованість не відповідає колишнім уявленням. Як правило, це призводить до когнітивного дисонансу, формування інтрапсихічного конфлікту, необхідності зміни установок тощо [5, с. 345–351].

Наведені результати не суперечать дослідженню адаптації студентів до навчальних навантажень під час навчання у вищому навчальному закладі (М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергіна, 2002 р.), яке показало, що перший рік навчання супроводжується найбільш вираженими функціональними зрушеннями в організмі студентів, що супроводжується «ламанням» старого і формуванням нового динамічного стереотипу і пов'язаною з цим нервово-психічною напругою [8, с. 15].

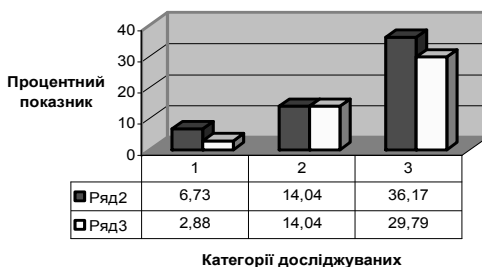
На відміну від них, курсанти первинної початкової підготовки працівників міліції зазнають найменшого впливу стресу. Із 104 опитаних тільки 7 (6,73%) відчують дію стресових чинників, що негативно впливають на здоров'я. Отримані дані можна трактувати як наявність стресів приватного життя, без виражених професійних, оскільки такі сьогодні відсутні. Отримані показники динамічної чутливості до стресу (мал. 1) у курсантів першого курсу 28 (29,79%) та курсантів первинної початкової підготовки працівників міліції 3 (2,88%) менші від попередньо отриманих. Це свідчить про подолання та сприятливий прогноз виходу зі стресового стану, а також наявність позитивного настрою на майбутнє.

Дослідження чутливості до стресу у практичних працівників ОВС виявило їх значну частку. З 114 опитаних 16 відчують дію стресових чинників, які негативно впливають на здоров'я, що становить 14,04% від загальної кількості опитаних.

Цікавим є те, що показники динамічної чутливості у практичних працівників міліції (мал. 1) мають ті ж самі показники. Це свідчить про наявність картини стійкого стресового стану, який усвідомлюється самими працівниками (14,04%) та підтверджує наявність «хронічного стресового стану».

На нашу думку, це явище можна трактувати як «межовий період», під час якого визначаються результати виходу зі стресового стану: його ефективне подолання чи формування передумов виникнення та розвитку новоутворень.

Показники чутливості до стресу



1 – практичні працівники; 2 – курсанти первинної початкової підготовки працівників міліції; 3 – курсанти першого курсу.

Рис. 1. Показники чутливості до стресу

При здійсненні правоохоронної діяльності співробітники зіштовхуються з різноманітними чинниками. Одні з них входять до навколишнього середовища (специфічні чинники правоохоронної діяльності), інші можуть мати психологічну (занижена самооцінка, депресія) або соціологічну природу (смерть близької людини або її хвороба), чи філософський характер (використання часу, мети життя). Але в будь-якому випадку, як стверджував Г. Сельє, незалежно від типу стресора, організм реагує однаково. Наш організм у процесі еволюції навчився реагувати на стресори миттєвими змінами психологічного стану, підвищенням діяльності та припливом сил. При цьому спостерігаються позитивні зміни таких психічних характеристик, як показники уваги, пам'яті, мислення та інше.

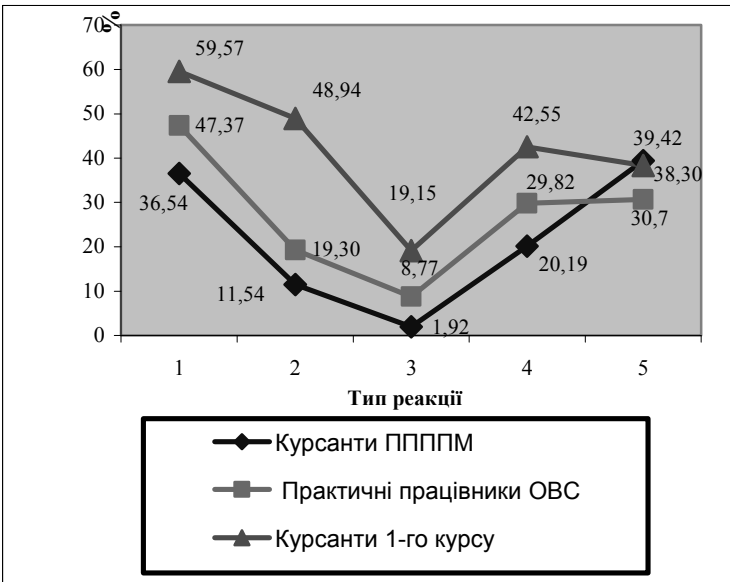
Таким чином, стрес як цілісне явище є позитивною адаптаційною реакцією, яка викликає мобілізацію організму до умов середовища та ситуації.

Шкоду людині ж наносить грубий вплив, що руйнує саму здатність до адаптації. Коли організм кожного дня одержує певну порцію фізичного та емоційного впливу, який дещо перевищує межі його норми, то він «ламається».

В умовах тривалого впливу негативних емоцій опірність захисно-приспосувальних механізмів людини суттєво знижується –

виснажуються системи психологічного та біологічного захисту. При цьому співробітники намагаються захистити себе від впливу негативних, травмувальних чинників, зменшивши психічну напругу до мобілізуючого особистіть рівня. Залежно від рівня розвитку особистості психологічними механізмами захисту є як конструктивна поведінка, за допомогою якої особистість долає перешкоди та переходить на вищий етап свого розвитку, так і деструктивна, що виявляється у негативних явищах.

Тому наступним етапом нашого дослідження є аналіз типу реакцій досліджуваних категорій на ситуацію, у якій вони перебувають, і визначення на цій основі психосоматичного статусу працівників міліції.



1 – підвищена реакція на обставини, на які не можемо вплинути;
 2 – схильність до ускладнення подій; 3 – схильність до психосоматичних захворювань; 4 – деструктивні способи подолання стресів;
 5 – конструктивні способи подолання стресів.

Рис. 2. Типи реакцій досліджуваних

Доволі значна частина опитаних практичних працівників (47,37%) зазначає про підвищену реакцію на зовнішні обставини. Це підтверджує нашу думку про наявність тривалих негативних емоцій, які супроводжують професійну діяльність. Крім того, чималий відсоток (29,82%) опитаних працівників виявляють деструктивні способи подолання стресів. Отримані дані можуть бути фактом наявності певних негативних новоутворень особистості працівника міліції зі стажем 5–10 років служби, наприклад, як ранній вияв професійної деформації чи емоційного «вигорання» (В.С. Медведєв, О.В. Шаповалов, Ж.Ю. Половникова, Д.О. Александров, А.С. Куфлієвський, І.В. Гнатів, М.В. Савчин та ін.).

Що стосується власне психосоматозів, то, за результатами нашого дослідження, схильність до них спостерігається у 10 працівників. Це становить 8,77% від загальної кількості опитаних. З огляду на зазначене вище, можна висловити припущення, що розвиток психосоматозів у працівників міліції відбувається впродовж тривалого часу внаслідок дії низки психогенних чинників (за типом «кумулятивного стресу»).

Отримані дослідження підтверджують результати дослідження діяльності дільничних інспекторів м. Києва, проведеного В.В. Сулицьким. Майже 90% опитаних вважають свою діяльність важкою і складною через велику кількість функціональних обов'язків, нервово-психічних перевантажень, тривалого перебування «на ногах», незадовільного харчування і відпочинку; 3% дільничних інспекторів відчувають серйозні симптоми соматичних розладів: болі в шлунку, в серці, порушення сну. Приблизно третя частина дільничних інспекторів зі стажем роботи більше 5 років мають хронічні захворювання (переважно шлунково-кишкові) [9, с. 86–87].

В.В. Бойко виділяє симптом «психосоматичних і психовегетативних розладів», який виявляється на рівні фізичного і психічного самопочуття. Він виникає завдяки умовно-рефлекторному зв'язку негативної властивості [3].

Чимало з того, що стосується суб'єктів професійної діяльності, провокує відхилення в соматичних або психічних станах. Часом навіть думка про таких суб'єктів, як підкреслює Л.І. Мороз, або контакт із ними викликає поганий настрій, негативні асоціації, без-

соння, почуття страху, неприємні відчуття в серці, судинні реакції, загострення хронічних захворювань.

Перехід реакцій із рівня емоцій на рівень психосоматики свідчить про те, що енергія емоцій перерозподіляється між підсистемами індивіда. Таким чином організм рятує себе від руйнівної дії негативної емоційної енергії [7].

Висновки. Перехід від норми до хвороби відбувається в межах взаємодії організму і середовища, коли з'являються нові умови, які істотно змінюють збалансовані пристосування. Наприклад, такі доволі розповсюджені, як психічна напруга і зміна ставлення людини до неї, а відтак – доведена первинна роль особистості у своїй здатності зберігати гармонію у функціонуванні всього організму.

Передумови виникнення психосоматозів у працівників міліції закладаються у період опанування професією. У період професійної діяльності в ОВС на психосоматичне здоров'я суттєво впливають різні психічні кризи, найбільше – нормативна криза. Зародження початкового етапу їх формування відбувається ще під час навчального процесу та залежать від індивідуально-особистісних властивостей людини. Так, на курсантів впливають як психофізіологічні, так і соціально-психологічні особливості юнацького віку, згодом – ненормована професійна діяльність, яка супроводжується постійним психічним напруженням.

Перспективи подальшої роботи полягають у напрямі вивчення особистості працівника міліції як активного суб'єкта збереження й зміцнення власного здоров'я.

-
1. Александров Д.О. Юридична психологія: підручник / Д.О. Александров; за заг. ред Л.І.Казміренко, Є.М. Мойсеева. – К.: КНТ, 2007. – 360 с.
 2. Барко В.І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): монографія / В.І. Барко. – К.: Ніка-Центр, 2002. – 296 с.
 3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
 4. Иванова О.В. Соціально-психологічна адаптація курсантів у вищому закладі освіти МВС як етап професійного становлення майбутніх співробітників пенітенціарної системи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.06 / О.В. Иванова // Нац. акад. внутр. справ України. – К., 1999. – 16 с. – укр.
 5. Иванова О.В. Соціально-психологічні чинники професійного становлення працівника міліції / О.В. Иванова, Н.Ю. Ярема // Актуальні проблеми

соціології, психології та педагогіки: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність». – К.: Либідь, 2006. – 480 с.

6. Кісіль З.Р. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ: монографія / З.Р. Кісіль. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2008. – 524 с.

7. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): монографія / Л.І. Мороз. – К.: КНУВС, 2007. – 432 с.

8. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я: навч. посібник / [М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергіна]; за заг. ред. М.С. Корольчука. – К.: ІНКООС, 2002. – 272 с.

9. Суліцький В.В. Конструктивна психологія в органах внутрішніх справ / В.В. Суліцький // Створення системи забезпечення психологічної надійності персоналу. Організація та проведення психопрофілактичної роботи в органах внутрішніх справ України: матеріали II всеукр. наук.-практ. семін. (10–11 жовтня 2003 р., м. Київ) / за заг. ред. М.І. Ануфрієва; редакційна колегія: В.С. Медведєв, С.І. Яковенко, С.В. Омельченко. – К.: КІВС, 2003. – 128 с.

10. Яцків О.С. Проблема психосоматичних захворювань (психосоматозів) у працівників міліції / О.С. Яцків // Право і безпека. – Х.: ХНУВС, 2009. – С. 202–206.

Яцків О.С. Предпосылки возникновения психосоматических заболеваний (психосоматозов) у работников милиции.

Рассматриваются предпосылки возникновения психосоматических заболеваний (психосоматозов), которые освещаются в контексте профессиональных расстройств работников опасных профессий. Впервые раскрыты теоретические начала их формирования и развития у работников милиции.

Ключевые слова: психосоматическое заболевание (психосоматоз), профессиональное расстройство, психологические факторы деятельности, эмоциональное состояние, хронический стресс, психические новообразования.

Jatskiv O.S. Preconditions of Psychosomatic Diseases (Psychomatozes) Emergence among Militia Employees.

The preconditions of psychosomatic diseases (psychomatozes) emergence highlighted in the context of professional disorders among workers of dangerous professions. Theoretical principles of their forming and development among militia employees are examined for the first time.

Key words: psychosomatic disease (psychomatozes), professional disorder, psychological factors of activity, emotional state, chronic state, occupational neoplasm.

Стаття надійшла 9 червня 2011 року



Розділ 3

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 316.613.434

Ю.Б. Брочковська, С.С. Стельмах

БУЛЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розглядається форма агресивної поведінки у середовищі дітей – буллінг – як одна з сучасних проблем у галузі психології, педагогіки, соціології та інших наук. Розкриваються сутнісні ознаки цього явища, структура буллингу та його вплив на особистість, групу, соціум у цілому.

Ключові слова: насильство, третирування, буллінг, моббінг, агресивна поведінка, структура буллингу, жертва.



Постановка проблеми. Питанню раннього виявлення й профілактики насильницької злочинності в дитячому середовищі в нашій країні останнім часом приділяється значна увага. Проте, проблеми жорстокого поводження (третирування, буллингу) серед дітей не знаходять свого належного віддзеркалення передусім у практиці таких наук, як соціальна робота, педагогіка, психологія, юриспруденція та медицина, незважаючи на поширеність цього явища. Так, на порталі MSN буллінг згадується 1.334.734 рази. Йому повністю присвячено декілька великих національних і міжнародних серверів, таких як Bullying.org, Bullying Online, Stop bullying, Bullying, net, які є вельми популярними. За словами 1200 дітей, що відповіли на питання інтернет-сайту KidsPoll, буллингу піддавалися 48%, у тому числі 15% – неодноразово, а самі здійснювали його 42%, зокрема 20% – багато разів.

Загальнонаціональне дослідження, здійснене в США на початку 2000-х років, показало, що 29,9% американських учнів були втягнуті у процеси третирування, 74% американських старшокласників заявили про існування третирування у своїх школах [2, с. 25].

Дослідники в Новій Зеландії під час опитування учнів з'ясували, що 48% з досліджуваних були жертвами третирування, і 44% учнів зізналися, що вони виявляли агресію щодо інших учнів, і що, за їх словами, «це було весело» [11, с. 8].

Результати дослідження «Насильство в школі», проведеного в чотирьох регіонах України, показали, що третина з 1236 учнів з 20 шкіл Київської, Кіровоградської, Вінницької та Черкаської областей (від 24 до 37%) зазнавала фізичного чи психологічного насильства у школі [8].

Як бачимо, явище фізичного та психологічного знущання серед дітей є надзвичайно поширеним, однак майже не вивченим у нашій країні, а тим більше невизначеним законом як таке, що потребує покарання та компенсацій тим, хто стали його жертвами. Наслідки буллінгу мають не лише особистісний, але і загальносуспільний характер. Діти, які здійснюють агресивну поведінку в школі щодо своїх однолітків та вчителів, схильні до злочинницької діяльності у дорослому житті. Також категорією ризику стають ті діти, з яких знущалися – часто їх накопичена образа виливається у агресивні злочинні дії.

Стан дослідження. Проблема насильства, зокрема третирування учнів учнями, висвітлювалася О. Дроздовим, В. Ролінським, А. Черняковою та іншими науковцями. Ґрунтовніше цією проблемою займалися зарубіжні вчені, зокрема І. Бердишев, С. Кон, Х. Лейманн, Д. Лейн, К. Лоренц, Д. Ольвеус, Т. Фалд та ін. Вітчизняні наукові праці з зазначеної проблеми мають частковий характер. Недослідженими є не лише теоретико-методологічні основи цього явища, а психологічні й соціально-психологічні аспекти його виникнення, протікання та наслідків.

Мета статті – розкрити соціально-психологічні основи явища буллінгу як проблеми сучасності.

У перекладі з англійської буллінг (bullying) означає цькування, залякування, третирування [9]. У зв'язку з тим, що проблема буллінгу малодосліджена, досі немає чіткого наукового визначення цього терміна. Саме поняття «буллінг» розуміється деякими вченими по-різному. Подано різну кваліфікацію його видів.

Д. Лейн асоціює буллінг зі шкільним цькуванням і визначає його як тривале фізичне або психічне насильством з боку індивіда

або групи щодо індивіда, який не здатний захистити себе в цій ситуації [14]. Психотерапевт І. Бердишев розкриває буллінг як свідоме, тривале насильство, що не має характеру самозахисту і походить від одного або декількох людей [1]. На думку соціолога І. Кона, буллінг – це залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в інших страх і тим самим підпорядковувати собі [3]. Т. Фалд, творець ресурсу в Інтернеті з назвою Bully Online (www.bullyonline.org), вважає буллінгом регулярну негативну поведінку одного працівника стосовно іншого або цілої групи працівників, включає різні прискіпування, часто необґрунтовані, негативну оцінку роботи або відмову від якої-небудь оцінки, прагнення ізолювати працівника або групу працівників, поширення пліток [6].

Найвідомішим дослідником буллингу є норвезький вчений Д. Ольвеус (Dan Olweus). Він визначає буллінг як явище, коли одну людину змушує інша людина або кілька людей до негативних дій повторно, впродовж певного часу, при чому цій людині важко захищатися. На його думку, поняття охоплює три важливі компоненти:

- буллінг є агресивною поведінкою, що містить небажані, негативні дії;
- буллінг включає патерн поведінки, що постійно повторюється;
- буллінг характеризується нерівністю влади або сили [13].

Виклад основних положень. Уперше термін «буллінг» з'явився на початку 70-х років ХХ ст. у Скандинавії, де група дослідників вивчала явище насильства між дітьми у школі. Інший термін – «моббінг» – був опублікований також у Скандинавії на початку 80-х рр. ХХ ст. іншою групою вчених, під час дослідження насильства працівників на роботі. Пізніше ці дослідницькі групи залучили до співпраці науковців інших країн. Учені з Великобританії, Австралії та Японії почали співпрацювати з дослідницькою групою Норвегії для вивчення явища буллингу у школах, а вчені з Німеччини, Франції, Угорщини, США і Австралії залучилися до співпраці з дослідницькою групою в Швеції для дослідження моббінгу на роботі. Таким чином, у США та інших європейських країнах поняття «буллінг» застосовується щодо шкільних ситуацій, а термін «моббінг» – щодо ситуацій на роботі.

Також розділяють ці поняття і такі науковці, як К. Лоренц та Х. Лейманн. Зокрема К. Лоренц використав термін «моббінг» ще у 60-х роках ХХ ст., описуючи ним явище, коли група тварин нападає на одну тварину, більшу за них, є для них ворогом і належить до іншого виду. У перекладі з англійської «to mob» означає з'юрмитися, нападати юрбою.

На початку 80-х рр. ХХ ст. шведський вчений Х. Лейманн (Heinz Leymann) застосував цей термін під час дослідження насильства в організаціях. Він визначає моббінг як ситуацію, за якої одна людина або кілька людей (працівників) на робочому місці демонструють ворожу поведінку щодо, зазвичай, лише одного працівника, здійснюють це часто і впродовж тривалого періоду часу (на протязі місяців або років). На думку Лейманна, хоча два різні терміни (моббінг і буллінг) виникли внаслідок досліджень, здійснених двома різними групами науковців, їх варто використовувати окремо: моббінг для позначення явища третирування на робочих місцях, буллінг – у школі. Вчений обґрунтовує це тим, що для буллінгу значною мірою притаманна фізична агресія, адже третирування в школі дуже часто супроводжується фізичним знущанням, стусанами, штовханням.

Третирування на роботі, що здійснюється одними працівниками щодо інших, дуже рідко включає фізичне насильство. «Діти та підлітки висловлюють свою агресію більш безпосередньо, у фізичній формі, а дорослі частіше діють за допомогою вербальної агресії, створення несприятливої соціальної ситуації, ізоляції «жертви», маніпуляції. Це відображає відмінність у поведінці дітей та дорослих у ситуації третирування» [12].

Використовуватимемо термін «буллінг» (тотожний термін – третирування), що позначає навмисне тривале (що повторюється) фізичне або психологічне насильство серед дітей з боку індивіда або групи, які мають певні переваги (фізичні, психологічні, матеріальні тощо) щодо індивіда, який не може захищатися, з певною особистою метою (бажання заслужити авторитет, спроба самовираження).

Аналіз наукових робіт Д. Ольвеуса дає можливість визначити основні риси буллінгу:

- систематичність;

- нерівність фізичних, соціальних можливостей покладених в основу відносин між жертвою та агресором;
- взаємовідносини переслідувача і жертви.

Саме нерівність сили обох сторін є відмінною рисою буллінгу від простого конфлікту. В конфлікті учасники є рівними, а у разі буллінгу жертва завжди виявляється слабшою, їй важко себе захистити, проти неї може виступати ціла група. Також характерною рисою буллінгу є те, що він включає свідому поведінку, спрямовану на те, щоб нанести шкоду і страждання іншій людині.

Буллінг виявляється у різних формах: вербальній, фізичній, соціальній. Ознаками фізичного третирування є стусани, побиття, штовхання. Соціальне третирування пов'язане зі створенням напруженої атмосфери для навчання з метою формування зверхнього ставлення групи, навіть учителів чи персоналу школи, до аутсайдера, жертви, найчастіше, фізично слабкішої дитини або з бідної чи неблагополучної родини. Третирування цього виду об'єднує форми непрямой фізичної та вербальної агресії, а саме: бойкот, ігнорування успішної підготовки до занять зі сторони вчителів, ворожа міміка чи жестикуляція, образливі прізвиська (англ. name-calling); насміхання над виглядом, видом діяльності, поведінкою дітей, які вирізняються серед однолітків (англ. joking-teasing); погрози, приниження; примус до «служіння» сильному – нести портфель, бути на підхваті, чергувати тощо (англ. put-downs). Також до форм буллінгу можна віднести: відбирання грошей та речей; змушування до певних негативних дій; дії сексуального характеру; кібербуллінг (переслідування здійснюється за допомогою мобільного телефону, Інтернету).

Буллінг – це соціальне явище, властиве переважно організованим дитячим колективам, насамперед школі. Дослідники пояснюють цю обставину, тим, що школа – це універсальна арена, полігон для розрядки дітьми своїх негативних імпульсів, які накопичилися вдома.

У школі складаються певні рольові стосунки серед дітей в діапазоні «лідер-аутсайдер». Ця специфічна форма агресії, особливо характерна для середнього дитинства і для молодших підлітків, завжди спрямована проти одних і тих же дітей. З віком буллінг де-що слабшає, однак у деяких дітей це – стійка особистісна потреба,

яка змінює лише форми прояву. Додатковим чинником, що сприяє живучості буллінгу в просторі школи, є нездатність, а в деяких випадках і небажання педагогів упоратися з цією проблемою.

Як соціально-психологічне явище, буллінг впливає на всіх учасників групи чи класу дітей, де він виникає. Зокрема Д. Ольвеус описав таку рольову структуру буллінгу:

- 1) учень, який є жертвою буллінгу;
- 2) учні, які здійснюють третирування, ініціюють та виконують лідерські ролі у процесі буллінгу – «буллери» або переслідувачі, агресори;
- 3) наслідувачі – учні, які позитивно ставляться до третирування і беруть активну участь у ньому, але зазвичай не є ініціаторами та не виконують головну роль;
- 4) пасивні «буллери» – учні, які відкрито підтримують буллінг, наприклад, шляхом сміху чи привертання уваги до ситуації, проте не втручаються в неї;
- 5) потенційні «буллери» – учні, яким подобається третирування, але вони не виявляють цього ззовні;
- 6) «спостерігачі» – учні, які не беруть участь у третируванні, і можуть вважати, що це не їхня справа, тобто виявляють байдуже ставлення до ситуації;
- 7) «потенційні захисники» – ці учні негативно ставляться до третирування і вважають, що повинні допомогти жертві, проте нічого не роблять;
- 8) «захисники» – учні, які виявляють негативне ставлення до явища третирування, вони захищають жертву або намагаються їй допомогти [13].

Варто зазначити, що буллінг у школі виявляється не лише в діях учнів один щодо одного, але і в діях учителів стосовно учнів чи навпаки. Вчителі у своїй взаємодії з дітьми можуть проявляти таку поведінку, що завдає їм психологічного болю і обмежує їх право на гідність особистості. Але виявити таку поведінку, що вказує на буллінг, доволі складно. Вчитель під час взаємодії з учнями може застосовувати авторитарний стиль управління, який, хоч і може сприйматися дітьми як обмеження їхніх прав, але не є буллінгом у безпосередньому значенні цього слова. Іншим проявом буллінгу може бути переслідування учнями самого педагога.

Дослідники буллінгу в школі виявили наслідки для різних учасників цього процесу. У дітей, які стають об'єктами третирування, це явище спричиняє низку психологічних проблем, а саме: депресію, низьку самооцінку, проблеми зі здоров'ям, низьку успішність, суїцидальні думки. Для таких дітей школа стає місцем постійних випробовувань. Учні, з яких постійно знущаються, виявляють небажання ходити до школи, їх успішність знижується. Також вони можуть ставати замкнутими, надмірно тривожними, недовірливими. Зважаючи на те, що переслідувачами в школі є ще діти, стає зрозумілим, що без втручання в їх особистісний розвиток вони мають великі шанси в дорослому житті стати психопатологічною особистістю. Зокрема, в США було підтверджено, що більше, ніж 75% учнів, які здійснили обстріл у школі, говорили, що вони зазнавали третирування з боку інших учнів. Часто саме помста була мотивом для озброєного нападу [10, с. 5].

Науковці також відзначають, що діти, які стають переслідувачами, більше, ніж їхні однолітки, схильні до участі в бійках, крадіжок, вживання алкоголю і паління, в них низькі оцінки зі шкільних предметів, вони також можуть носити зброю. Діти, які лише спостерігають третирування, також як і самі жертви, можуть почуватися в небезпеці. В них може спостерігатися страх, нездатність діяти, почуття провини за бездіяння, а також може виникати бажання приєднатися до процесу третирування, особливо якщо в них немає стійкого ставлення до ситуації. Якщо буллінг продовжується тривалий час, то це може впливати на загальний психологічний клімат у школі: в школі виникає атмосфера страху та неповаги до особистості, учням стає важко навчатися, вони відчувають себе незахищеними, учням не подобається школа, вони відчувають, що вчителі не можуть значною мірою контролювати ситуацію і не турбуються про інтереси учнів [14]. Третирування впливає на всіх його учасників, спричиняючи порушення ефективної діяльності школи.

Наслідки буллінгу зберігають тривалий ефект на особистість жертви. Вченими США було проведено спеціальне лонгітудне дослідження. Виявилось, що до 23 років ті, хто зазнавав третирування в школі, мають більший рівень депресивності та нижчий рівень самооцінки, ніж їх однолітки, які не зазнавали третирування. 60% хлопців, які були переслідувачами в середній школі, до 24 років

хоча б один раз притягувалися до відповідальності за вчинення злочину, і 35–46% – мають 3 або більше засуджень [10, с. 7].

Проте, найгіршим свідченням наслідків буллінгу у школі стали випадки суїциду тих дітей, з яких знущалися у школі. В англійській мові виник навіть новий термін для позначення самогубства внаслідок буллінгу – *bullycide*. За даними англійського сайту, www.bullyonline.org, 16 дітей на рік у Великобританії здійснюють самогубство внаслідок третирування. Ця проблема стає проблемою життя тих дітей, які є беззахисними в цьому суспільстві, школі, групі людей, де їхня самооцінка стає надто слабкою, а тиск на них надто сильним.

Зважаючи на такі наслідки, «Канадська ініціатива із запобігання буллінгу» (www.bullying.org) дає систематичні консультації з профілактики цього явища, надає допомогу його жертвам, проводить Тижні інформації про буллінг (*Bullying awareness week*). Окрім того існують національні громадські організації по боротьбі з буллінгом, спеціально звернені до дітей, вчителів і батьків.

Висновки. Представлені дані досліджень підтверджують масштабність виникнення проблеми буллінгу, що визначається як навмисне тривале фізичне або психологічне насильство серед дітей, характерними рисами якого є систематичність та нерівність сил між агресором (буллером) та його жертвою. Варто зазначити, що ситуація третирування не обмежується лише ролями «агресора» і «жертви», вона «втягує» інших дітей, роблячи їх активними або пасивними учасниками цих відносин.

Виявляється буллінг у вербальній, фізичній та соціальній формах та впливає на всіх учасників цього явища. Зокрема буллери схильні до крадіжок, бійок, уживання алкоголю, наркотиків тощо. У спостерігачів, як і у жертв буллінгу, ця небезпечна соціально-психологічна проблема призводить до порушення особистої гідності та психологічного здоров'я особистості, а саме депресії, посттравматичних стресових розладів та суїциду. Негативними наслідками цього явища можуть також бути порушення безпечної діяльності школи, зростання рівня дитячої злочинності та рівня агресії у суспільстві. З огляду на вищезазначене, проблема буллінгу потребує уважного ставлення дослідників, поглиблення знань педагогів, психологів із зазначеної проблеми та розробки ефективних шляхів

для виявлення, попередження та подолання цього негативного соціально-психологічного явища, що визначає перспективу подальших досліджень, адже йдеться про майбутнє суспільства.

1. Бердышев И.С. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики: практич. пособие / И.С. Бердышев, М.Г. Нечаева; под ред. Л.П. Рубинной. – 2005. – 51 с.
2. Дроздов О. Феномен третирування у школі: шляхи вирішення проблеми / О. Дроздов // Соціальна психологія. – 2007. – № 6. – С. 124–132.
3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И.С. Кон // Сексология. Персональный сайт И.С. Кона. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sexology.narod.ru>
4. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) / Давид А. Лэйн // ZipSites.ru: бесплат. електрон. интернет-б-ка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.zipsites.ru>
5. Ролінський В.І. Соціально-педагогічні умови профілактики насильства щодо підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / В.І. Ролінський. – К., 2005. – 20 с.
6. Фалд Т. Буллинг. Офисные хулиганы / Т. Фалд; записал В. Кичкаев // Пси-фактор. – 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/bulling>.
7. Чернякова А.В. Проблема третирування (bullying) серед учнів у загальноосвітній школі США: шляхи запобігання та подолання / А.В. Чернякова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyh.kiev.ua>
8. Шершень А. Психологічне насильство серед школярів є більш болючим, ніж фізичне / А. Шершень. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mpravda.com>
9. Bullying / Мюллер В.К. // Новый англо-русский словарь; перераб. и доп. изд. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rambler.ru/dict/new-enru>.
10. Garrett Ann G. Bullying in American Schools. / Garrett Ann G. / Mc. Farland Company. – 2003. – 172 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://books.google.com.ua>
11. Macklem Gayle L. Bullying and teasing: social power in children's groups. [Электронный ресурс] / Macklem Gayle L. // Kluwer Academic / Plenum Publishers. – 2003. – 205 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://books.google.com.ua>
12. Mobbing Encyclopaedia. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.leymann.se>
13. Olweus D. Bullying at school. / D. Olweus // Blackwell Publ. – 1993. – 215 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://books.google.com.ua>
14. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.olweus.org



Брочковская Ю.Б., Стельмах С.С. Буллинг как социально-психологическая проблема.

Рассматривается форма агрессивного поведения в среде детей – буллинг, как одна из современных проблем в отрасли психологии, педагогики, социологии и других наук. Раскрываются сущностные признаки этого явления, структура буллингу и его влияние, на личность, группу и социум, в целом.

Ключевые слова: *насилие, третирование, буллинг, моббинг, агрессивное поведение, структура буллинга, жертва.*



Brochkovskaya Y.B., Stelmakh S.S. Bulling as a Socio-Psychological Problem.

In the article is examined form of aggressive conduct in the environment of children – bullying, as one of modern problems in industry of psychology, pedagogics, sociology and other sciences. The essence signs of this phenomenon, structure of bullying and his influence, open up, on personality, group and socium, on the whole.

Key words: *violence, slights, bullying, mobbing, aggressive conduct, structure of bullying, victim.*

Стаття надійшла 9 червня 2011 року



УДК 316.75

Л.Й. Гуменюк

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДИСПОЗИЦІЇ КСЕНОФОБІЇ У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Висвітлюються психологічні особливості ксенофобії, аналізуються результати проведеного автором вивчення соціально-психологічних диспозицій ксенофобії серед молоді на когнітивному, емотивному та поведінковому рівнях.

Ключові слова: *ксенофобія, диспозиція, толерантність, національна ізоляваність, національна відособленість.*



Постановка проблеми. Україна – багатонаціональна держава, тому питання міжетнічних стосунків ніколи не втрачали актуальності. Останнім часом дедалі частіше ксенофобія, міжетнічна нетерпимість та зіткнення на ґрунті етнічної приналежності перебувають у центрі уваги громадськості, правозахисних організацій та викликають правомірне занепокоєння. «Увага влади до проявів

расизму і ксенофобії у 2010 році була значно послаблена. Офіційна статистика таких злочинів владою не ведеться та не публікується. В українському законодавстві наявність у насильницьких злочинах мотиву расової, національної або релігійної ненависті вважається обтяжливою обставиною, проте ця норма рідко застосовується судами через відсутність у суддів спеціалізованої підготовки для розгляду злочинів на ґрунті ненависті», – констатує міжнародна неурядова організація Human Rights Watch [4]. Водночас за даними моніторингу, проведеного Конгресом національних громад України, протягом 2006 року в результаті нападів на ґрунті ненависті постраждали 14 осіб (двоє з них загинули), у 2007 році – 88 осіб (шестеро убиті), у 2008 році – 84 особи (четверо загинули), у 2009 році в результаті насильства на расовому ґрунті постраждали 37 осіб. Серед них вихідці з Африки, Центральної і Південно-східної Азії, Близького Сходу і Кавказького регіону, а також всі, хто володіє нетиповою зовнішністю. Таким чином, проблема ксенофобії і расової дискримінації в Україні потребує глибокого вивчення.

Стан дослідження. Явища расизму і ксенофобії завжди були об'єктом особливої уваги представників різних галузей наук: філософії, етнології, антропології, політології, соціології, соціальної географії, демографії, права, психології та інших. Теоретичні основи дослідження особливостей проявів ксенофобії знайшли відображення у психології (Т. Адорно, Л. Берковиц, І. Дзялошинський, К. Ізард, А. Кельберг і ін.), соціальної психології (Л. Гозман, Г. Лебон С. Московічі, Ш. Тейлор, М. Уолцер і ін.), етнопсихології (Т. Стефаненко), психотерапії (Г. Солдатова), соціології (В. Авдєєв, І. Кон, Ю. Левада), філософії (А. Бенуа, С. Булгаков, А. Штемберг і ін.), політології (Л. Дробіжева, Е. Паін) та інших.

За роки самостійності України міжнародними організаціями соціальних і політичних досліджень, соціологічними центрами, науковими інститутами і правозахисними групами проведено низку емпіричних досліджень: «Українське суспільство: моніторинг соціальних змін 1994–2005 рр.» [1], «Расизм та ксенофобія в Україні. Моніторинг випадків расизму та ксенофобії у Автономній Республіці Крим, Слобожанщині, Галичині у 2008 – початку 2009 р. «Рівень толерантності в Україні» [5] та інші. Серед панельних найбільш відомими є два щорічні моніторинги ставлення до представ-

ників низки етнічних груп, які проводяться Київським міжнародним інститутом соціології (КМІС) з 1994 року та Інститутом соціології Академії наук України – з 1992 р. Вказані моніторингові дослідження здійснюються на основі шкали Богардуса, хоча остання не була створена для вимірювання ксенофобії. Ґрунтовне дослідження ксенофобії та окремих етнофобій в українському суспільстві як багатовимірних явищ було здійснено Центром «Соціальні індикатори» спільно з КМІС, за підтримки Міжнародного благодійного фонду «Відродження», які у 2008 році провели дослідження «Визначення рівня ксенофобії в Україні» [2].

Як показали дослідження Б. Головахи, Н. Паніної [1, с. 26], В. Ядова [8, с. 416], негативні упереджені ставлення стосовно різних етнічних груп корелюють між собою. Це є підставою для висунення гіпотези, що існує загальна диспозиція, яка впливає на конкретні етнофобії. Вплив цієї ксенофобної диспозиції є тим значнішим, чим більш «чужою» вважається етнічна група. Таким чином, ксенофобія – це вид етнічного упередження, яке формує загальну психологічну установку сприймати та відповідним чином діяти щодо чужих етнічних груп у цілому. Також учені довели, що ксенофобія в Україні молодшає. Водночас моніторинг ксенофобних установок серед різних категорій молоді не проводився; недостатньо враховувались правові, соціальні, демографічні, територіальні і, передовсім, психологічні аспекти ксенофобії; незначна увага приділялась превентивному вихованню і заходам психологічного впливу.

Зважаючи на це, існує необхідність акцентувати увагу на соціально-психологічних передумовах формування ксенофобії у середовищі молоді. **Мета** статті – емпіричне вивчення ксенофобних установок молоді: курсантів, студентів та абітурієнтів вищих навчальних закладів правничого спрямування західного регіону України.

Виклад основних положень. Для визначення стану і тенденцій розвитку міжнаціональних установок молоді західного регіону України у квітні-травні 2010 року в рамках проекту комплексу соціально-психологічних досліджень Львівського державного університету внутрішніх справ «Шляхом європейських змін» проведено дослідження «Расизм і ксенофобія серед молоді» з використанням

шкали соціального дистанціювання Богардуса, а також авторських шкал, проведено порівняння з результатами загальноукраїнського вимірювання «Українське суспільство: моніторинг соціальних змін 1994–2005 рр.», а також моніторингового дослідження «Визначення рівня ксенофобії в Україні» [5].

Вибіркова сукупність складала 764 абітурієнти Львівського державного університету внутрішніх справ як державної (представляють усі області західного регіону і частково центр України), так і госпрозрахункової форми навчання (переважно з Львівської, Івано-Франківської, Тернопільської, Закарпатської областей). Методика включала визначення інтегрального індексу соціального дистанціювання (ІСД) за семибальною шкалою соціальної дистанції, а також авторські шкали для визначення соціально-психологічних індикаторів ксенофобії серед молоді.

Методологічною основою дослідження стала теорія психології ксенофобії, яка полягає в тому, що однією з базових особливостей людської природи і центральним психологічним механізмом ксенофобії є прагнення індивіда ділити світ на «Ми» і «Вони». У сучасній психології альтернатива «Ми – Вони» розглядається на основі концепту соціальної ідентичності. Ідентичність – базовий концентрований психологічний конструкт, що виражає сутність людини.

У процесі формування ідентичності індивід усвідомлює свою групову приналежність і своє становище в суспільстві, безперервність свого існування в системі поколінь і в контексті історії, обирає певний спосіб життя і підкоряється йому, навчаючись співвідносити свою індивідуальність з груповою системою цінностей і норм. Індивід шукає своє «Я» і майже завжди знаходить його в якій-небудь групі. Тому ідентичність – це, з одного боку, об'єднання, тотожність, спільність, а з іншого – протиставлення, конфронтація: Я і Інший, Ми і Вони.

У перехідних або кризових життєвих ситуаціях, а також в умовах підвищеної напруженості в суспільстві індивід виходить за межі свого «Я», свідомо декларуючи свій нерозривний зв'язок з певною спільністю або групою. Карл Юнг називав цей процес психічною інфляцією (від лат. «inflation» – *роздування, розширення*) [7, с. 139]. Через розширення індивідуальних меж індивід шукає

захист, стійкість і можливості розвитку в групі, в груповій ідентичності. Наприклад, в умовах розвалу СРСР такою груповою ідентичністю для більшості українців стала етнічна приналежність, що призвело до різкого підвищення міжетнічної напруженості в українському суспільстві. Однак виникнення ксенофобних установок пов'язане передовсім із феноменом «інгрупового фаворитизму», експериментально виявленим англійським соціальним психологом Генрі Теджфелом. Його сутність полягає в тому, що навіть символічна віднесеність людиною себе до тієї або іншої групи, як правило, передбачає її перевагу і позитивнішу оцінку порівняно з іншими групами [10, с. 129].

Захищаючи свою позитивну ідентичність, індивід захищає свою групу, захищаючи свою групу, він захищає свою ідентичність. За умов позитивного сприйняття багатонаціональності соціуму така диспозиція не викликає занепокоєння. Вихід за межі позитивної ідентичності та гіпертрофоване прагнення людини ототожнити себе виключно з однією групою призводить до формування групової гіперідентичності, для структури якої характерний виражений дисбаланс на користь позитивного образу лише своєї групи. За А. Шютцем індивід, що володіє гіперідентичністю, сприймає світ як загрозливий і готується до оборони себе і групи. Головну загрозу своїй ідентичності він бачить у чужинцях – тих, хто володіє іншою ідентичністю [6, с. 933]. У разі формування свідомості за типом гіперідентичності людина вже точно знає, від кого їй слід захищати себе і свою групу. Цей шлях веде до розвитку ксенофобії як соціально небезпечного психологічного феномена. Групові межі перетворюються на важко переборні бар'єри, а для членів групи дедалі характернішими стають ксенофобні установки.

Якщо ксенофобія є видом упередження, то її можна розглядати як диспозицію (установку), своєрідне утворення свідомості, що має передовсім соціально-психологічну природу. Водночас диспозиція як схильність, готовність сприймати об'єкт чи ситуацію певним чином та відповідно діяти вже давно не вважається психологами простим утворенням. Загальноприйнятим є уявлення про трикомпонентну структуру диспозицій, де в якості складових виступають когнітивна, емотивна та конативна складові. Причому реальна диспозиційна структура ксенофобних установок утворює,

за В.А. Ядовим, порівняно самостійні когнітивну, емотивну та конативну підсистеми [9, с. 128]. Когнітивна сфера диспозицій щодо інших соціальних груп включає у себе певні знання та уявлення про них; емотивна – систему почуттів: відразу, страх, недовіру, – та їх оцінку; конативна (поведінкова) – наміри, готовність до відповідних дій.

Слід зазначити, що, оскільки ці компоненти порівняно автономні, то між ними відсутня повна узгодженість. Більше того, наявність схильності певним чином діяти ще не означає автоматичну поведінку в цьому контексті. Є доволі багато причин цього, серед яких можна назвати наявність інших установок щодо конкретного об'єкта, передбачення несприятливих наслідків такої поведінки, сублімація поведінки, небажання індивіда виявити своє ставлення та інше. У випадку з ксенофобією це означає, що наявність упередженого ставлення, стереотипів щодо соціальної групи ще не призводить до поводження у ворожий або дискримінуючий спосіб, хоча наявність такої диспозиції і підвищує ймовірність дискримінації чи насильницьких дій.

Три вказані компоненти за Г. Тріандісом можуть мати власну структуру [11, с. 236], яка загалом щонайменше залежить від об'єкта, суб'єкта диспозиції та контексту їхньої взаємодії.

Наше дослідження спрямоване на вивчення передусім емотивних та поведінкових компонентів ксенофобії. На основі аналізу літератури та емпіричного досвіду побудови шкал виділені три компоненти конативної підсистеми ксенофобії та етнофобій: схильність до інституційної дискримінації, схильність до відразливого уникання контактів та схильність до ворожої поведінки. Водночас їх можна розглядати як підтримку відповідних типів упередженої поведінки.

Нами було проведене вимірювання цих компонентів у 3-х блоках етнофобій: стосовно громадян Азії та Африки, Кавказу і Закавказзя, Росії; а з використанням шкали Богардуса – соціальне дистанціювання стосовно україномовних українців, російськомовних українців, росіян, німців, американців, євреїв, циган та представників інших етносів.

Соціальна дистанційованість стосовно представників різних національностей є прямою психологічною передумовою форму-

вання певного рівня національної толерантності/нетолерантності, як відкритого прямого вияву тих чи інших відчуттів, висловів та форм поведінки. Вимірювання ж відчуття соціальної дистанції у свідомості індивіда дозволяє виявити приховані інтенції до формування і прояву толерантного (або нетолерантного) ставлення людей до представників інших національностей. Кількісне значення інтегрального індексу національної дистанційованості за характером відповідей дозволяє інтерпретувати величину дистанційованості як передумову формування певного рівня національної толерантності: ідентичність – толерантність – відособленість – ізольованість – власне ксенофобія.

- *Відкритість (толерантність) (Т)* означає той або інший ступінь відкритості, готовності до безпосередніх контактів (сімейних, дружніх, сусідських, виробничих) стосовно представників інших національностей і може розцінюватися як показник визначеного рівня толерантності. У парадигмі соціальної дистанційованості це значення інтерпретується як «свої».

- *Національна відособленість (НВ)* свідчить про схильність респондентів до національного відособлення щодо більшості національностей з семантичною інтерпретацією відсутності толерантності і сприйняттям «не зовсім свої, але і не зовсім чужі».

- *Національна ізольованість (НІ)* характеризує орієнтацію на ізольованість людей, які хочуть бачити представників інших національностей не як громадян своєї країни, а в якості гостей і туристів, інтерпретується як «достатньо чужі» і визначає схильність до ксенофобії (прихована форма ксенофобії).

- *Ксенофобія (К)* характеризує відкрите небажання допускати в свою країну представників будь-якої національності, відображає сприйняття їх як «абсолютно чужих» і є показником відкритої ксенофобії.

Соціально-психологічні індикатори ксенофобії мають певну значущість (таблиця 1).

Таблиця 1

Толерантність	Національна відособленість	Національна ізольованість	Ксенофобія
<2,5 балів	4–5 балів	5–6 балів	більше 6 балів

Аналіз емпіричних даних нашого дослідження з використанням указаних індикаторів дозволив виявити поглиблення проблем неадекватного сприйняття молоддю представників інших національностей впродовж розвитку Української незалежної держави, що супроводжувалось наростанням як загального рівня національної відособленості, так і поширеністю ксенофобних настроїв.

Найбільш низьке значення ІСД (1,01 бали) щодо україномовних українців. У цьому випадку він фактично дорівнює індексів національної самоідентифікації (ІНС). Таким чином, західноукраїнська молодь засвідчила ріст національної української ідентичності: якщо у 1992–2002 роках вона становила 1,6 бали, у 2005 році – 2,2, то в нашому дослідженні – 1,01 (таблиця 2).

Таблиця 2

Індекс ксенофобії по відношенню до ...	Результати всеукраїнського опитування			Результати нашого дослідження
	1995	2002	2008	2010
україномовних українців	1,72	2,06	1,98	1,01
російськомовних українців	1,84	2,24	2,10	1,19
росіян	2,05	2,39	2,43	3,12
євреїв	3,71	4,13	4,43	2,92
поляків	3,82	4,37	4,51	1,54
німців	3,92	4,56	4,87	3,14
американців	3,72	4,63	4,97	2,13
французів	3,98	4,66	4,90	3,12
негрів	5,01	5,42	5,50	4,58

Наступними за значущістю ІСД у нашому дослідженні є російськомовні українці, поляки та американці. Саме їх схильні допускати у свої родини місцеві мешканці. Особливий інтерес до американців в контексті дослідження міжнаціональних установок обумовлений ключовою роллю США в сучасній світовій політиці. Вагомий вплив США на Україну, орієнтація державної політики на

вступ до НАТО створюють підстави для формування у масовій свідомості надії на зближення (високий рівень життя, міжнародна економічна допомога, інноваційні технології і ін.). Якщо респонденти Сходу та Півдня України під час загальноукраїнського опитування відносили американців до «чужих», то згідно з аналізом результатів нашого дослідження, західноукраїнська молодь схильна ставитись до них «не зовсім як до своїх, але й не як до чужих». Толерантне ставлення до поляків пов'язане з історичними передумовами і сучасними міцними зв'язками (у тому числі і родинними) з сусідами, які вже можуть похвалитися своїм членством у НАТО.

Різке збільшення індексу соціального дистанціювання до представників інших національностей у 2002–2006 роках пов'язане зокрема зі змінами у масовій свідомості населення України, викликаними, з одного боку, зовнішньополітичними чинниками (терористичним актом у США 11 вересня 2001 року та ін.), з іншого – внутрішньополітичними: президентськими виборами та виборами народних депутатів. Державна політика зіштовхування Сходу і Заходу України, ревізування історії, оцінок минулого, «пошук винних» призвели до загострення у ХХІ столітті етнополітичних і етнонаціональних проблем, які виразились зокрема у появі різних неофашистських, соціал-націоналістичних та військово-патріотичних організацій з гаслом «за чистоту нації» («Січ», «Патріот» та ін.). На противагу їм переважно у східних та південних областях виникли групи «Антифа». З'явилась реальна загроза політичних «розборок» та внутрідержавних конфліктів, які можуть становити реальну загрозу національному розвитку та суверенітету України.

Найбільш високий ІСД – К – стосується представників національностей, яких респонденти «не бажають пускати в Україну». Це, згідно з отриманими даними, цигани (1-й ранг), африканці і араби (2-й ранг), євреї та росіяни (3-й і 4-й ранги відповідно).

Якщо рівень СД дистанціювання циганами, африканцями і арабами молодь усіх регіонів України кількісно приблизно однаково, то ставлення до євреїв і росіян завжди було особливим при аналізі проблем антисемітизму і націоналізму, які мають глибоке історичне коріння в Україні і особливо в західній. Так, якщо у загальноукраїнських дослідженнях близьку родинність з євреями допускали 3% мешканців України, 6% – друзями і колегами по роботі –

7%, то у нашому дослідженні – ці цифри нижчі і становлять відповідно 2%, 1% і 4%.

Що стосується росіян, то сприйняття їх представниками різних регіонів України також залишається неоднаковим. Якщо загальноукраїнське дослідження 2005 року показало верхню критичну відмітку національної відособленості (ІНВ = 4 бали) стосовно росіян у Західному регіоні, то у нашому дослідженні це дистанціювання зросло до вищої межі національної ізольованості (прихована форма ксенофобії); і за низкою позицій вороже сприйняття «братів-слов'ян» значно перевищило рівень дистанціювання стосовно азіатів, африканців та кавказців. Так, якщо 12% респондентів вважають, що «ні в якому разі не можна дозволити вільне перебування в Україні» громадянам Азії та Африки, а 10% – Кавказу, то проти будь-якої присутності росіян в Україні виступили 19% опитаних (36% допускають присутність лише за умови їхньої реєстрації).

Знаковим стало питання ставлення респондентів до молодіжних організацій, які пропагують ідею «чистоти української нації». Дослідження засвідчило відкриту симпатію до них 67% респондентів, готовність допомагати – 37%, бути активними членами – 29% опитаних.

Висновки. Динаміка міжнаціональних установок за період становлення незалежної Української держави характеризується зниженням національної толерантності і наростанням ізоляціоністських (прихована ксенофобія) і відкритих ксенофобних установок серед молоді західного регіону України. Ці етнофобії стосуються, передовсім, циган, африканців, арабів, євреїв та росіян, що виявляється у небажанні мати їх членами своїх родин і трудових колективів, співмешканцями та друзями, громадянами України. Водночас значно підвищився рівень національної ідентифікації та самоідентифікації молоді, а також рівень толерантності, відкритості щодо поляків та американців. Збільшилась кількість активних і пасивних прибічників ідеї «чистоти української нації». Вказані диспозиції особливо яскраво виявляються на емотивному та конативному рівнях, що свідчить про можливість (за певних умов) проявів етнічної та расової нетерпимості й насильства серед молоді.

Потребує невідкладних заходів, які полягають зокрема у розробці як на загальнонаціональному, так і місцевому рівнях науково

обґрунтованої довгострокової програми формування цивілізованого мультикультурного соціуму й протидії будь-яким проявам міжнародної та міжрасової ворожнечі.

Дослідження показало назрілу необхідність у розробці сучасних, актуальних насьогодні форм і методів психологічного впливу на молодь з правничим професійним спрямуванням з метою попередження явищ расизму і ксенофобії, а також у вивченні ефективності дії цих методів. Лише в цьому випадку жахливі наслідки минулого можуть бути подолані в Україні – державі європейського вибору.

1. Головаха Е. Национальная идентичность и толерантность в Украине / Е. Головаха, Н. Панина // Национально-гражданские идентичности и толерантность. Опыт России и Украины в период трансформации; под ред. Л. Дробизевой, Е. Головахи. – К.: Институт социологии НАНУ; Институт социологии РАН, 2007. – С. 43–68.

2. Ксенофобія в Україні: статистика взаємної неприязні (за результатами дослідження Київського міжнародного інституту соціології). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dialogs.org.ua/project.

3. Солдатова Г.У. Может ли другой стать другом? Тренинг по профилактике ксенофобии / Г.У. Солдатова, А.В. Макачук. – М.: Генезис, 2006.

4. Права українців залишаються беззахисними // На варті демократії. Аналітичний дайджест. Випуск 6 від 07.03.2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: peoplefirst.org.ua/2011-06

5. Українське суспільство 1992–2002. Соціологічний моніторинг / за ред. Н.В. Паніної. – К., 2003. – С. 52–60.

6. Шютц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А. Шютц; пер. с нем., англ.: В.Г. Николаев, С.В. Ромашко, Н.М. Смирнова. – М.: РОССПЭН, 2004. – 754 с.

7. Юнг К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – СПб.: Азбука, 2001. – 229 с.

8. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности / В.А. Ядов // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: Бахрах, 2001. – 672 с.

9. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Социальная психология: хрестоматия. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 475 с.

10. Tajfel H. Individuals and groups in social psychology / H. Tajfel // Brit. J. Soc. and Clin. Psychol. – 1979. – P. 128–130.

11. Triandis Harry C. Towards an Analysis of the Components of Interpersonal Attitudes / Triandis Harry C. // Attitude, ego-involvement, and change; ed. by Carolyn W. Sherif; Muzafer Sherif. – New York: Wiley, 1968. – P. 227–270.

Гуменюк Л.И. Социально-психологические диспозиции ксенофобии в молодежной среде.

Освещаются психологические особенности ксенофобии, приводятся и анализируются результаты проведенного автором изучения социально-психологических диспозиций ксенофобии среди молодежи на когнитивном, эмотивном и поведенческом уровнях.

Ключевые слова: ксенофобия, диспозиция, толерантность, национальная изолированность, национальная обособленность.



Gumenyuk L.Y. Socially-Psychological Dispositions of Xenophobia in a Youth Environment.

In the article the problems of displays of xenophobia are lighted among young people, is led and is analysed results of the social monitoring of dispositions conducted by an author.

Key words: xenophobia, disposition, tolerance, national insulativity national apartness.

Стаття надійшла 8 вересня 2011 року



УДК 159.922.767

Дз.І. Марцинишин

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ, ЩО НАЛЕЖАТЬ ДО КАТЕГОРІЇ «ДІТИ ВУЛИЦІ»

Розкривається проблематика феномена «діти вулиці», здійснено емпіричне дослідження рівня нейротизму, рівня тривожності та вираженості акцентуацій характеру у підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», а також проведено порівняння психологічних особливостей цієї категорії підлітків із психологічними особливостями підлітків, що живуть у сім'ях.

Ключові слова: діти вулиці, бездоглядні діти, безпритульні діти, диспантна сім'я, нейротизм, тривожність, акцентуації характеру.



Постановка проблеми. Процеси трансформації українського суспільства, що розпочались понад 20 років тому, зумовили зміни багатьох сфер його життя. Нині відбувається глобальна трансформація суспільного ладу, тому дуже важливо оберігати юне покоління від стану соціальної фрустрації і всіляко сприяти його позитивному зростанню та успішній соціалізації. Інакше підлітки сконцен-

трують у собі ті соціально-психологічні характеристики «маргіналів», що створюватимуть труднощі в ході їхньої інтеграції в соціальні інституції та соціальні відносини. Ці зміни негативно позначились на духовно-культурній сфері суспільства, призвели до суттєвих недоліків у молодіжному середовищі. Серед негативу слід визначити: поглиблення поведінкових девіацій неповнолітніх, дитячої бездоглядності, загострення такої проблеми, як «діти вулиці», тому тема нашого наукового пошуку є актуальною.

Стан дослідження. Проблематика розвитку особистості підлітка та особливості його соціалізації в умовах сучасного суспільства висвітлена в працях Е.П. Авдуєвської та С.А. Баклушинського [1], Г.М. Андрєєвої [2], А.В. Мудрика [9], Х. Ремшмідта [13].

Більшість психологічних праць, що торкаються проблематики «діти вулиці», спрямовані на дослідження деструктивного впливу на них сучасної сім'ї. Науковці, зокрема С.Д. Арзуманян [3], В.М. Целуйко [16], виокремлюють сім'ї із відкритою та прихованою формою неблагополуччя. До першої групи належать: конфліктні, проблемні, асоціальні, аморально-кримінальні та неповні сім'ї. До сімей із прихованою формою неблагополуччя зараховують внутрішньо неблагополучні сім'ї – зовні респектабельні, проте такі, що містять розбіжності між ціннісними установками та поведінкою батьків із загальнолюдськими моральними вимогами, що відображається на вихованні дітей [16]. Психологи та педагоги вказують на недостатність мотиваційної сфери, підвищену психічну тривожність, нерозвиненість емоційно-вольових характеристик у дітей, які виховуються у сім'ях, життя яких ускладнено пияцтвом, аморальною поведінкою батьків (М.І. Буянов [4], С.А. Воскобойнікова [5], В.С. Мухіна [12]), а також у сім'ях, де не приділяється достатньої уваги вихованню дітей через переобтяженість батьків власними справами, роботою, кар'єрою (З.Г. Зайцева [6], Й. Лангмейер та З. Матейчек [7], В.М. Оржеховська [11]). В.О. Сухомлинський, вивчаючи сім'ї, де батьки негативно впливали на дітей, пов'язував негативний стан здоров'я дітей, травмовану психіку, важковиховуваність саме з асоціальним впливом сім'ї на їх розвиток [15].

Усі дослідники сходяться на тому, що сімейні конфлікти, алкоголізм, аморальна поведінка батьків, відсутність чуйності та уваги до дітей, байдуже, зневажливе, жорстоке ставлення до них

призводять до появи «ерзац-сім'ї», проживаючи в якій, дитина знає депривації в різноманітних її формах, та ризикує набути такого девіантного та деліквентного досвіду, який негативно вплине на повноцінний розвиток особистості.

Ця проблематика, на нашу думку, потребує більш детального наукового вивчення та глибшого емпіричного дослідження. Теоретичне опрацювання цього питання допоможе кращому розумінню проблеми «дітей вулиці» та створенню практичних рекомендацій і системи психолого-педагогічних заходів із попередження та превентивної корекції такого феномена. Оскільки науково-психологічне вивчення феномена «діти вулиці» в Україні є доволі новим та потребує більш детального вивчення не лише причин соціального зумовлення виникнення цього явища, але й дослідження психологічного портрету підлітків, що «живуть на вулиці», тому **метою** цієї статті є емпіричне дослідження психологічних особливостей «дітей вулиці», методики з психологічної роботи із дітьми, які належать до цієї категорії.

Поняття «діти вулиці» об'єднує в собі два інші: «бездоглядні діти», «безпритульні діти». Для глибшого розуміння цієї проблематики охарактеризуємо ці поняття.

Бездоглядні діти мають контакт із сім'єю, можуть відвідувати школу (інколи періодично), але через різні причини (бідність, перенаселеність у квартирі, різні види експлуатації дітей, непорозуміння з батьками, друзями, вчителями) більшу частину дня, а інколи й ночі вони проводять на вулиці. Суспільно-економічна криза в Україні останніх років наклала свій відбиток на сім'ю, спричинила зниження її життєвого рівня, вплинула на стабільність і виховну здатність, на що вказує у своїх дослідженнях В.С. Мухіна [12]. Підтвердженням цього є зростання кількості функціонально неспроможних сімей, котрі внаслідок об'єктивних та суб'єктивних чинників не можуть ефективно реалізовувати свій потенціал, передусім виховну функцію, що, безумовно, не могло не відобразитися на особливостях первинної соціалізації дітей. Адже від типу сім'ї, характеру взаємостосунків між подружжям, батьками і дітьми, участі обох батьків у вихованні та рівня їхньої педагогічної культури залежатиме успіх первинної соціалізації дитини у сімейному колі. Загрозливість ситуації, що склалася у середовищі дистантних сімей

сучасних українських заробітчач, підтверджує і те, що багато дітей із цих сімей через бездоглядність і занедбаність передано в школи-інтернати та дитячі будинки, а деякі з них, залишившись без піклування батьків, поповнюють ряди «дітей вулиці». На думку В.М. Оржеховської, переважно це саме та категорія дітей, яким довелося зазнати подвійної «зради» батьків, найтиповішими варіантами якої є від'їзд матері та алкоголізм й апатія батька або створення обома батьками нових сімей [10, с. 27].

Безпритульні – це діти, які впродовж тривалого часу живуть у середовищі вулиці. Вони не мають постійного місця проживання, займаються бродяжництвом, мають свої угруповання, специфічні контакти. Це діти-сироти, або діти, які повністю втратили зв'язок із батьками чи опікунами і не мають жодних засобів для існування. Це бездоглядні діти, які мають батьків чи опікунів, але не підтримують з ними зв'язків через брак матеріальних умов, асоціальну поведінку батьків чи інші причини. Ці діти не визнані законом як такі, що позбавлені батьківського піклування, але фактично їх можна визнати сиротами, оскільки батьки з певних причин ними не опікуються. Це соціальне сирітство [11, с. 4–5].

До причин існування в Україні феномена «діти вулиці», на думку В.С. Мухіної та В.М. Оржеховської, необхідно віднести: соціально-економічну та політичну нестабільність; відсутність скоординованих дій міністерств, відомств, установ та організацій, що відповідають за стан роботи з дітьми (сучасною молоддю); негативний вплив соціального середовища на особистість дитини; недоліки в організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, педагогічна занедбаність окремих підлітків; зниження виховної функції сім'ї, незадовільне матеріальне становище більшості родин; відхилення у фізичному та психічному розвитку дітей і підлітків тощо. Більшість випадків девіантної поведінки у підлітковому віці обумовлені недоліками сімейного виховання. Позбавлені уваги з боку батьків або осіб, що їх замінюють, «діти вулиці», як правило, потрапляють під негативний вплив своїх однолітків та інших дорослих [10; 12].

Крім соціальних причин, є чимало психологічних «збоїв», що призводять до ситуації, коли дитина систематично йде з дому, подорожує впродовж доволі тривалого часу, або просто «гуляє»

вулицями. Пік бажання до зміни місць припадає на вік від 7 до 15 років, причому із хлопчиками це трапляється значно частіше, ніж із дівчатами.

В.С. Мухіна зазначає, що існує декілька «сценаріїв» схильності до бродяжництва:

– це може бути потяг до нових вражень, потреба в новій інформації, своєрідне відчуття, коли «стіни давлять», і дитина не може тривалий час залишатися на одному місці – цей патологічний стан називають дромоманією;

– жага пригод, «екшену», «справжнього життя», причому діти нерідко довго і ретельно (у їхньому розумінні) готуються до таких подорожей;

– нарешті, діти можуть залишати будинок через те, що там їм елементарно погано: з ними жорстоко поводяться або не помічають зовсім, і піти – єдиний спосіб уникнути нестерпної обстановки, або ж зробити хоч щось, щоб її – дитину (чи хоча б її відсутність) нарешті помітили [12, с. 45–47].

Такі «подорожі» можуть бути як короткочасними, так і тривалими, як разовими і нечастими, так і звичними. З'являються певні стереотипи та традиції: улюблені місця і маршрути «подорожей». У випадку, якщо людина все-таки благополучно переростає такий період, жага до пригод і зміни місць залишається з нею назавжди: вона любить походи і подорожі, кращою вважає роботу, пов'язану з відрядженнями.

Потрібно звернути увагу на те, що за дослідженнями Н.Ю. Максимова, Е.Л. Мілютіної та З.М. Соловійова, причинами таких станів у дитинстві можуть бути серйозні порушення (психопатії, шизофренії), органічні патології (олігофренії, епілепсії), тому до таких дітей треба бути особливо уважними. Однак бродяжництво може бути спровоковано і в цілком здорової дитини нездоровою атмосферою в сім'ї [8; 14].

Отже, криза сучасної сім'ї, як зазначає В.М. Оржеховська, – одна з головних причин бездоглядності і безпритульності. Руйнуються традиційні моральні норми, знижується авторитет і виховний потенціал сім'ї, збільшується кількість дітей, що постраждали від жорстокості дорослих, фізичного, психічного і сексуального насильства. У більшості бездоглядних дітей і підлітків виникають про-

блеми з фізичним та психічним здоров'ям (інфекційні захворювання, неврози, знижений інтелект та інші патології розвитку організму). В дитячому середовищі поширюються прояви девіантної поведінки: паління, алкоголізм, наркоманія, токсикоманія. Зростає дитяча злочинність, має місце торгівля неповнолітніми, експлуатація дітей, втягнення підлітків у кримінальний бізнес, жебракування, проституцію [11, с. 6].

2010 року нами було проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей «дітей вулиці». Вибірку досліджуваних склали 40 осіб віком від 11 до 14 років – з них 16 осіб, котрі підпадають під поняття «діти вулиці» і тимчасово перебували у Притулку для неповнолітніх львівської облдержадміністрації, а 24 особи склали контрольну групу – це підлітки, що живуть у сім'ї, – особи такого ж віку, члени одного із львівських спортивних клубів. Тестування проводилось за допомогою таких психологічних методик: шкала явної тривожності СМАС (в адаптації А.М. Прихожан), методика Айзенка ЕРІ, методика визначення акцентуації характеру Леонгарда-Шмішека. З метою дотримання принципу конфіденційності будуть відображені узагальнені дані дослідження, без уточнення персоніфікованих даних, конкретного часу та місця проведення дослідження.

При порівнянні групи підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», і групи підлітків, що живуть у сім'ї, було виявлено статистично значущі відмінності за таким параметрами.

Для підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», притаманні вищий рівень нейротизму ($t = 2,97$, $p = 0,005083$) та вищий рівень тривожності ($t = 2,78$, $p = 0,008409$), меншою мірою вираженим є прагнення відповідати очікуванням інших та давати соціально бажані відповіді на поставлені запитання ($t = -4,22$, $p = 0,000148$), ніж у підлітків, що живуть у сім'ї.

Підлітки, що належать до категорії «діти вулиці», менш емоційно стабільні, схильні більшою мірою переживати страхи, хвилювання та неспокій, ніж підлітки, що живуть у сім'ї. Хоча показники за шкалою «нейротизм» у групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», є вищими, ніж у групі підлітків, що живуть у сім'ї, однак є такими, що відповідають середнім значенням параметру. Це говорить про порівняну емоційну стабільність.

У групі підлітків, що живуть у сім'ї, значення за цим показником відповідає низькому рівню вираженості ознаки і свідчить про емоційну стабільність. Також варто врахувати, що підлітки, які живуть у сім'ї, більш схильні давати на поставлені запитання соціально бажані відповіді і відповідати очікуванням інших, прагнуть видаватися «кращими», ніж вони є насправді. За таких умов вони ймовірно можуть, так би мовити, «приховувати» власний емоційний неспокій.

Проте, результати проведення проєктивних методик, а саме «Малюнок сім'ї» та «Неіснуюча тварина», підтвердили порушення психоемоційного стану у групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», і рівень тривожності у них є вищим, ніж у групі підлітків, що живуть у сім'ї.

За результатами опитування, проведеного за методикою СМАС, отримано такий розподіл показників за рівнем тривожності у групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», і групі підлітків, що живуть у сім'ї (див. рис. 1 та рис. 2).

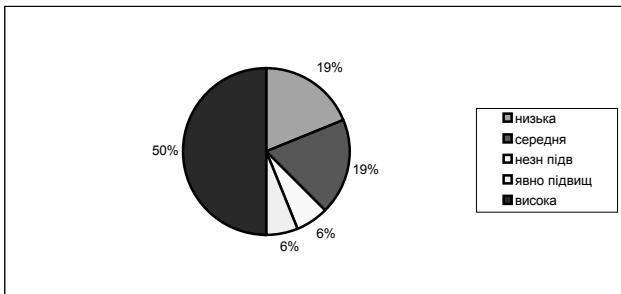


Рис. 1. Розподіл показників за рівнем тривожності у групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці»

Оскільки тривожність – відчуття неконкретної, невизначеної загрози, нечітке почуття небезпеки, то очікування небезпеки співвідноситься з почуттям невідомого: підліток не усвідомлює, чому вона може настати. На відміну від емоції страху, тривожність не має конкретного джерела. Вияви тривожності в підлітків можуть бути соматичними й поведінковими. Соматичні вияви стосуються

змін у внутрішніх органах, системах організму дитини: пришвидшене серцебиття, нерівне дихання, тремтіння кінцівок, скутість рухів, підвищення артеріального тиску, розлади шлунку тощо. На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності ще більш різноманітніші й непередбачуваніші. Вони можуть коливатися від повної апатії і безініціативності до демонстративної жорстокості чи проявів асоціальної поведінки. З огляду на такий розподіл показників рівня тривожності у групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», варто звернути особливу увагу на подальше детальне вивчення цієї особливості, оскільки застосування психокорекційних заходів зі зниження рівня тривожності може бути превентивним методом розв'язання проблеми такого соціального феномена, як «діти вулиці».

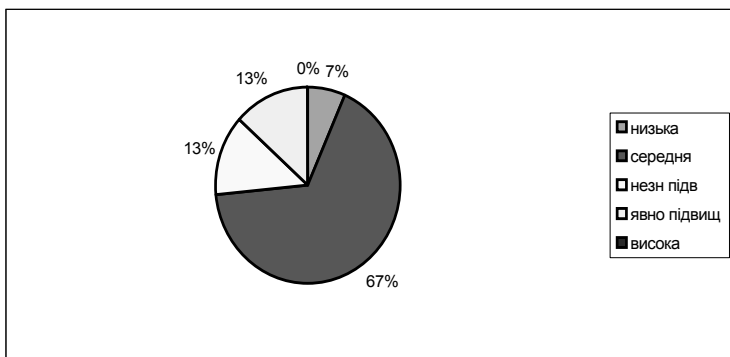


Рис. 2. Розподіл показників за рівнем тривожності у групі підлітків, що живуть у сім'ї

Отже, у групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», найчастіше спостерігається високий рівень тривожності (50%), а у групі підлітків, що живуть в сім'ї, – середній рівень тривожності (67%). Показники, які відповідають високому рівню тривожності, відсутні.

У групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», вищим є рівень вираженості акцентуації за циклотимним ($t = 3,63$, $p = 0,000843$) та застрягаючим ($t = 2,99$, $p = 0,004851$) типами хара-

ктеру, меншою мірою виражений гіпертимний тип акцентуації характеру ($t = -2,7$, $p = 0,009440$), ніж у підлітків, що живуть у сім'ї.

Для підліткового віку більшою мірою притаманне загострення певних рис характеру, а отже й вираженість тих чи інших акцентуацій характеру, ніж у подальші чи попередні періоди розвитку особистості. Так звані «чисті типи» трапляються доволі рідко, але переважана тенденція одного з типів акцентуації характеру чи їх поєднання може формувати стрижень характерологічного портрету індивіда та впливати на формування особистості загалом, вибір життєвого шляху та форм самореалізації.

Для підлітків, що живуть у сім'ї, притаманні більш високі показники за вираженістю гіпертимного типу акцентуації характеру. Підліткам, що належать до категорії «діти вулиці», так само є притаманні високі показники результатів за цією шкалою. Це говорить про наявність акцентуації характеру гіпертимного типу.

З огляду на наше дослідження, цікавим є те, що за наявності, хоч і менш вираженої, гіпертимної акцентуації характеру, у групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», так само виражені акцентуації характеру за циклотимним та застрягаючим типами.

У той час, коли у підлітків, що живуть у сім'ї, переважає постійний підвищений фон настрою в поєднанні з потягом до діяльності, високою активністю, підприємливістю, у групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», такий піднесений натрій піддається періодичним змінам пригніченого настрою, зосередженням на похмурих сторонах життя та ідеомоторним зниженням при надмірній стійкості афекту зі схильністю до формування надцінних ідей.

Особистості притаманне змішування різних типів акцентуацій характеру при співвідношенні різного рівня вираженості рис, які належать до того чи іншого чистого типу характеру.

Часто акцентуація характеру може не виявлятися у спокійних, звичних умовах життєдіяльності і маніфестувати в емоційно, когнітивно чи оперативно напружених ситуаціях. Підлітковий вік, як переломний період у житті особистості, загострює вираженість акцентуацій, робить їх більш демонстративними, посилюючи проблеми пубертатного періоду.

При детальному огляді характерологічного профілю особистості підлітків, які взяли участь у дослідженні, та тих акцентуацій

характеру, що виявляються у групі підлітків, котрі належать до категорії «діти вулиці», і групі підлітків, що живуть у сім'ї, отримано такі результати.

Групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», і групі підлітків, що живуть у сім'ї, однаково притаманні високі показники вираженості таких типів акцентуації характеру:

- гіпертимний тип (середні значення в групі – 15,1 і 18,5);
- збудливий тип (середні значення в групі – 14,4 і 13,3);
- демонстративний тип (середні значення в групі – 13,6 і 12);
- афективно-екзальтований тип (середні значення в групі – 15,1 і 18,5).

Акцентуації характеру, які виявляються лише у групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці»:

- емотивний тип (середнє значення в групі – 12,8);
- циклотимний тип (середнє значення в групі – 15,8);
- застрягаючий тип (середнє значення в групі – 15);
- дистимний тип (середнє значення в групі – 13,1).

Така вираженість акцентуацій характеру у групі підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», говорить про перебіг кризових процесів у розвитку особистості та нестабільний психо-емоційний стан. Яскрава вираженість комплексу різних типів акцентуацій характеру надає поведінці таких підлітків неадекватної надмірності в реакціях на зовнішні подразники, призводить до непластичної, ригідної поведінки при недостатній ідентичності.

Корекція акцентуацій характеру можлива за умов індивідуально спрямованого виховання та самовиховання, а так само завдяки корекційному психологічному супроводу, підборі індивідуальних психокорекційних програм та глибокому опрацюванню внутрішніх протиріч.

Вивчення акцентуацій характеру та розробка спеціальних психокорекційних програм для підлітків, що належать до категорії «діти вулиці», або перебувають у групі ризику, потребує подальшої уваги. Оскільки, можливо, у корекції акцентуацій характеру ресурс попередження випадків залишення підлітками батьківського дому, а так само і уникнення рецидивів такої поведінки, допоможе таким підліткам знайти більш адекватні способи адаптації до умов, які склались у їхньому житті.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного емпіричного дослідження, слід зазначити, що підлітки, які належать до категорії «діти вулиці», менш емоційно стабільні, схильні більшою мірою переживати страхи, хвилювання та неспокій, рівень тривожності у них вищий, ніж у групі підлітків, що живуть у сім'ї. У групі підлітків, які належать до категорії «діти вулиці», найчастіше спостерігається високий рівень тривожності (50%). Для підлітків, які живуть у сім'ї, притаманні більш високі показники за вираженістю гіпертичного типу акцентуації характеру, підліткам, що належать до категорії «діти вулиці», притаманні високі показники результатів за більшістю характерологічних шкал, що свідчать про наявність акцентуації характеру гіпертичного, збудливого, демонстративного, афективно-екзальтованого, емотивного, циклотимного, застрягаючого, дистимного типів. Яскрава вираженість констеляції різних типів акцентуацій характеру надає поведінці таких підлітків неадекватної надмірності в реакціях на зовнішні подразники, призводить до непластичної, ригідної поведінки при недостатній ідентичності.

Подальші експериментальні дослідження, спрямовані на визначення психологічних особливостей підлітків, які належать до категорії «діти вулиці», слід присвятити порівняльному аналізу «дітей вулиці» різних регіонів України та виявити закономірності їх розвитку, особливості впливу соціального середовища.

1. Авдуевская (Белинская) Е.П. Особенности социализации подростка в условиях быстрых социальных изменений / Е.П. Авдуевская (Белинская), С.А. Баклушинский // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. Т. III. Выпуск IV. – М., 1995. – С. 118–132.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Издательство Аспект Пресс, 1999. – С. 263–288.
3. Арзуманян С.Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков / С.Д. Арзуманян. – Ереван: Луис, 1980. – 254 с.
4. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 54 с.
5. Воскобойников С.А. Нет чужих детей. Раздумья с проблем современного сиротства: кн. для учителя / С.А. Воскобойников. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
6. Зайцева З.Г. Школа та важковиховувані підлітки: кн. для вчителя / З.Г. Зайцева. – К.: Рад. Школа, 1991. – 77 с.

7. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Медицинское издательство Авиценум, 1984. – 335 с.
8. Максимова Н.Ю. Курс лекций по детской патопсихологии: учебное пособие / Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 576 с.
9. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
10. Оржеховська В.М. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів: дис. ... д-ра пед. наук / В.М. Оржеховська. – К., 1995. – 440 с.
11. Оржеховська В.М. Сучасні проблеми дитячої бездоглядності в Україні: аналіз, шляхи подолання / В.М. Оржеховська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. – Вип. 13. – Кн. 2. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – С. 3–12.
12. Особенности развития личности ребенка, лишённого родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением / под ред. В.С. Мухиной. – М.: Прометей, 1989. – 228 с.
13. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: Изд-во Мир, 1994. – 327 с.
14. Соловьев З.М. Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: концептуальные подходы и педагогическая практика / З.М. Соловьев // Программно-методическое обеспечение управленческой и учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей; отв. ред. Л.К. Селявина. – М.: Центр «Школьная книга», 2004. – С. 13–23.
15. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – 286 с.
16. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 3–99.



Марцинишин З.И. Психологические особенности подростков, принадлежащих к категории «дети улицы».

Раскрывается проблематика феномена «детей улицы», осуществлено эмпирическое исследование уровня нейротизма, уровня тревожности и выраженности акцентуаций характера у подростков, принадлежащих к категории «дети улицы», а также проведено сравнение психологических особенностей этой категории подростков с психологическими особенностями подростков, которые живут в семьях.

Ключевые слова: дети улицы, безнадзорные дети, беспризорные дети, дистантная семья, нейротизм, тревожность, акцентуации характера.



Martsynyshyn Dz.I. Psychological Peculiarities of Teenagers that Belong to the Category “Street Children”.

The problem of the “street children” phenomenon is analyzed; the empirical research of neurotizm level, anxiety and expression level of accentuation the teenagers’ character that belongs to the category of street children is made, the comparison between the psychological peculiarities of the teenagers of this category and the psychological peculiarities of the teenagers living in families is carried out.

Key words: *street children, neglected children, waifs and strays, distant family, neurotizm, anxiety, character accentuation.*

Стаття надійшла 10 листопада 2011 року



УДК 340.11:321.7

А.І. Оверченко

ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРАВОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ

У статті подається теоретичний аналіз питання правосвідомості, її видів, функцій, структурних компонентів і показників їх вивчення. Розкриваються сутнісні характеристики правосвідомості підлітків.

Ключові слова: *правосвідомість, структурні компоненти правосвідомості, правова соціалізація, правові переконання.*



Постановка проблеми. Україна формується як демократична правова держава, серед головних завдань якої пріоритетне значення мають: постійна турбота про зміцнення правопорядку та законності, захист суспільства і кожної особи від злочинних посягань, боротьба зі злочинністю. Злочинність завжди посідала одне з перших місць серед найгостріших проблем, що турбували громадську думку. У Конституції України найвищою соціальною цінністю визнається людина, її життя і здоров’я, честь і гідність, недоторканість і безпека, тому забезпечення прав і свобод людини є головним обов’язком держави.

Його виконання передбачає розвиток такого елементу правової системи, як правосвідомість, що є необхідною умовою створення норм права, фактором поваги до права і психологічною основою його реалізації.

Правосвідомість – сфера свідомості, що відображає правову дійсність у формі юридичних знань і оцінних ставлень до права і практики його реалізації, соціально-правових установок і ціннісних орієнтацій, що регулюють поведінку людей у юридично значущих ситуаціях. Дослідження феномену правосвідомості, її розвитку та ранньої профілактики різноманітних деформацій дасть змогу підвищити загальний рівень розвитку права в суспільстві.

Розвиток правосвідомості активізується у ранньому підлітковому віці, коли закладаються також основи моральності, формуються соціальні установки, ставлення до себе, до людей, суспільства. Вони мають нестійкий, пошуковий характер. Тому підлітковий вік розглядається як один із найбільш небезпечних для формування протиправної поведінки. Та водночас, він є і найсприятливішим для перевиховання дитини, схильної до правопорушень. Тож проблема формування структурних компонентів правосвідомості дітей підліткового віку вбачається дуже актуальною.

Стан дослідження. У психолого-педагогічній літературі відображено результати теоретичних та емпіричних досліджень різних аспектів правосвідомості. Так, питання суті, структури явища, його детермінації, видів, функцій розглядаються у працях Ю.П. Битяка, Н.А. Бурої, Л.В. Васільєва, О.О. Ганзенко, Л.М. Герасіної, О.Г. Даниляна, О.П. Дзьобаня, Н.Ю. Дімідової, М.І. Снікєєва, О.В. Землянської, Ю.Ю. Калиновського, І.В. Коваленко, В.О. Коновалова, В.В. Луньова, О.В. Петришина, О.Ю. Тодики, І.Є. Фарбер, Ю.В. Чуфаровського. Питання деформацій право свідомості розглянуто в роботах С.Б. Жданенка, Ю.Ю. Калиновського, В.В. Луньова, М.П. Требіна.

Значну кількість наукових праць присвячено проблемі правового виховання, його ролі у становленні та розвитку правосвідомості як надійного засобу профілактики правопорушень.

Це роботи А.К. Долгової, О.І. Дулова, Л.М. Зюбіна, К.Є. Ігошева, В.О. Коновалової, М.В. Костицького, Д.П. Котова, О.Р. Ратінова, В.О. Татенка, Н.О. Ткачової. У працях Г.К. Валіцкаса, О.М. Губаря, Н.Ю. Діомідової, О.В. Землянської, В.В. Луньова, І. Парфановича, А.Р. Ратінової, М. Раттера, Е.Т. Соколової представлено результати досліджень розвитку та формування правосвідомості підлітків.

Однак малодослідженим залишається питання особливостей формування структурних компонентів правосвідомості осіб раннього підліткового віку.

Метою цієї статті є аналіз феномену правосвідомості та змісту її структурних компонентів у осіб раннього підліткового віку.

Виклад основних положень. Правосвідомість – це цілеспрямоване відображення правової дійсності, засноване на морально-етичних поглядах, виражене в сукупності *знань* про правову дійсність, *ставленні* до неї, результатом якого є *регуляція* поведінки людини в юридично значущих ситуаціях.

Основне соціальне призначення правосвідомості – управляти діяльністю людей в різних видах суспільних відносин відповідно до державної волі народу, яка виражена в законі й забезпечує співвідношення інтересів особистості й суспільства [13, с. 339].

Правосвідомість має різновиди: за суб'єктами правосвідомості – суспільна, яка відображає типові стійкі погляди всього суспільства на право та його інститути, що існують у цьому суспільстві; групова, що притаманна окремим групам людей з певними специфічними потребами й інтересами; індивідуальна, яка відображає правові погляди, настрої і переконання конкретного індивіда. За глибиною відображення правових явищ – повсякденна, яка складається стихійно, під впливом конкретних умов життя, особистого життєвого досвіду; наукова, яка формується на базі широких і глибоких правових узагальнень, закономірностей і спеціальних досліджень соціально-правової дійсності; професійна – це правова свідомість юристів, яка формується у процесі спеціальної підготовки та здійснення юридичної діяльності [10; 14].

Зовнішнім проявом властивостей правосвідомості є функції, які вона виконує. Згідно з теоретичною концепцією, яку поділяють багато вчених, до них належать когнітивна, оцінювальна і регулятивна функції [6; 10; 13].

1. Когнітивна (пізнавальна, інформаційна) функція полягає в забезпеченні суб'єкта правовими знаннями. Лише на рівні свідомості вона виступає як пізнання у повному сенсі цього слова, тобто як активне цілеспрямоване набуття знань. За словами В.І. Толстих, «в якості об'єкта пізнавальної діяльності право постає в сукупності накопичених суспільством знань про нього, які так чи інакше дово-

диться засвоювати людям» [7, с. 295]. Це необхідне засвоєння забезпечується когнітивною функцією.

2. Оцінювальна (ціннісна, емоційна) функція забезпечує оцінювальне ставлення людини до правової дійсності, співвіднесення правових норм з власними поглядами на правове, обов'язкове, необхідне. Особистість залежно від того, на скільки вимоги, які містяться в нормах права, відповідають її інтересам і потребам, завдяки цій функції позитивно чи негативно оцінює право та правову дійсність загалом [7, с. 299].

3. Регулятивна (настановча) функція полягає в забезпеченні співвідношення поведінки людини з чинною в суспільстві системою правових норм, результатом якого є поведінкова реакція у вигляді правомірної чи протиправної поведінки. Необхідність довольної регуляції поведінки зумовлена соціальним буттям людини. Вступаючи у суспільні відносини, особистість повинна регулювати свою поведінку, інакше її життя у суспільстві буде неможливим [4; 6; 7; 9; 14].

Відповідно до функцій правосвідомості визначаються її основні структурні компоненти – змістовий, оцінювальний, регулятивний [7; 10; 14].

Змістовий компонент містить знання (поняття і уявлення) про правову дійсність. Оцінювальний компонент – система ставлень до неї. Регулятивний компонент характеризує готовність людини діяти згідно з правовими нормам і проявляється у правових переконаннях [4; 8].

Розподіл за групами структурних компонентів умовний, адже в реальних умовах правосвідомість проявляється у взаємодії всіх компонентів, комплексно. Розвиток цих компонентів забезпечує високий ступінь правосвідомості, що унеможливує здійснення людиною довольного правопорушення.

Аналіз психолого-педагогічної і юридичної літератури (І.Г. Запорожан, С. Степаненко, О.О. Велика, І.В. Козубовська, В.М. Оржеховська) показав, що змістовий компонент правосвідомості осіб раннього підліткового віку має містити такі знання щодо правової дійсності: держава Україна (назва держави, дата проголошення незалежності України, державна символіка, влада в Україні); закони України (назва Основного закону України, зміст Декларації

прав дитини, особисті права дитини, конституційні обов'язки громадянина України, зміст Положення про загальноосвітній заклад, затверджене Постановою кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 964 як документ, що визначає основні права та обов'язки школяра, поняття про суть правової норми, основні положення адміністративного, цивільного, кримінального, трудового права); поняття про правоохоронні органи України (що належить до правоохоронних органів і їх обов'язки); поняття правопорушення (суть явища та поняття про правомірну та протиправну поведінку); юридична відповідальність неповнолітніх (суть юридичної відповідальності, вік, з якого дитина несе юридичну відповідальність, хто несе відповідальність за дитину до досягнення нею цього віку); організації, які покликані опікуватись правами дитини (які до них належать і їхні обов'язки).

Оцінюваний компонент правосвідомості – система ставлень до правової дійсності, а саме ставлення особистості до: Української держави; правових норм; прав людини; обов'язків людини; правоохоронних органів і їх діяльності; правопорушень; протиправної поведінки; правомірної поведінки; юридичної відповідальності; організацій, які покликані опікуватись правами дитини.

Регулятивний компонент правосвідомості включає переконання людини діяти згідно з правовими вимогами (І.В. Тішина, І.М. Максимова, В.В. Нікітєва), а саме: дотримуватися правових норм; поважати та не посягати на права людини; виконувати свої обов'язки.

Правосвідомість формується у процесі правової соціалізації за допомогою правового навчання і виховання. Основним шляхом формування змістового компоненту правосвідомості підлітка в процесі правової соціалізації виступає спеціально-правове навчання, завдяки якому він отримує конкретні правові знання. Дитина має осмислити різні правові явища, включаючи відомості про конкретні норми права, призначення правового регулювання, роль тих чи інших правозастосовних і правоохоронних органів держави тощо. Правові знання є першим результатом впливу права на свідомість підлітка і необхідною передумовою правової свідомості [6, с. 53]. Вони є результатом відображення людиною правової дійсності. Можна стверджувати, що сума правових знань прямо пропор-

ційна якість відображення людиною правової дійсності, тобто рівневі правової свідомості. Отже, правові знання – показник рівня правової свідомості.

У результаті спеціального навчання підліток повинен засвоїти систему знань про право та закон, їх роль і призначення в життєдіяльності суспільства, основи адміністративного, кримінального, трудового, цивільного права, про сутність і зміст юридичної відповідальності, права, свободи та законні інтереси людини тощо. В процесі навчання формуються погляди та уявлення про різні явища соціально-правової дійсності [12, с. 100]. На думку О.Є. Схопчика, необхідно формувати у підлітка уявлення про хибність романтики злочинного способу життя (що особливо характерно для осіб цієї вікової категорії), про те, що навчання і праця – це основа самореалізації, про труднощі життя людини, яка здійснила злочин, про можливості й перспективи законслухняного образу життя тощо [12].

Зазвичай, елементарні уявлення про правову дійсність людини засвоює і без спеціального навчання (в процесі життєдіяльності, спілкування з іншими людьми, із засобів масової інформації тощо), але саме воно дає змогу отримати знання, які характеризуються такими показниками як повнота, адекватність та усвідомленість. Повнота знань – вичерпна достатність відтворення обсягу інформації щодо правового явища, усіх його характеристик і ознак (від фрагментарного відтворення інформації до відтворення у повному обсязі). Адекватність знань – відповідність індивідуальних знань людини про явища правової дійсності відповідно до загальноприйнятого (офіційно встановленого та письмово закріпленого) еталону. Усвідомленість знань – це розуміння (осмисленість) суті явища та здатність її вербалізувати (переказати, пояснити) [1, с. 53–54].

Засвоюючи знання про правову дійсність, людина не залишається байдужою, у неї виробляється певне оцінювальне ставлення до них. Цей компонент правосвідомості є своєрідною внутрішньою мірою правової сприйнятливості підлітка, виявлення його здатності переживати задоволення у зв'язку з поведінкою (інших людей і своєю власною), в якій реалізуються правові норми або переживання незадоволення, обурення, коли ці норми порушуються. Тож коли говориться про становлення оцінювального компоненту правосвідомості, то йдеться про формування характеру ставлення до

правової дійсності у межах векторів «добре – погано», «правильно – неправильно», «прийнятно – неприйнятно», «добре – шкідливо» [8, с. 165], його стійкості та дієвості. Характер, стійкість і дієвість є показниками оцінювального компоненту правової свідомості. Характер ставлення до правової дійсності може бути позитивним, негативним чи байдужим. Стійкість ставлення демонструє прийняття правових норм і необхідності їх виконання, що виявляється епізодично чи постійно. Дієвість демонструє позитивні реакції особистості на правові приписи та необхідність їх виконання від споглядального характеру до дієвого [1, с. 55].

Основним шляхом формування оцінювального компоненту правосвідомості в процесі соціалізації є правове виховання, мета якого – формування звички соціально активної, правомірної поведінки; засвоєння, розвитку і закріплення певних принципів права та моралі, правових норм; здатність протидіяти негативним зовнішнім впливам. На думку низки науковців, при вихованні правової свідомості першочергову увагу треба приділяти розвитку позитивного ставлення до всіх елементів правової дійсності, сприяти становленню соціально-правових цінностей, вихованню почуття поваги до права та його інститутів, почуття провини за скоєння злочину, страху перед законом, формуванню уявлення про неухильність покарання для всіх [4, с. 208]. Результатом правового виховання має стати позитивне, стале ставлення людини до явищ правової дійсності й психологічна готовність до здійснення правомірної поведінки.

Отримавши в процесі соціалізації шляхом навчання і виховання знання про правову дійсність, виробивши певне ставлення до них, підліток демонструє готовність діяти згідно з правовими приписами. У цьому проявляється регулятивний компонент правосвідомості. Забезпечення функціонування регулятивного компоненту здійснюють правові переконання. За О. Новік, переконання – це певна позиція, внутрішній принцип, внутрішня установка, за допомогою якої людина, соціальна група, суспільство в цілому сприймають та оцінюють ту чи іншу подію, факт і на її основі, з огляду на власні переконання, діють практично. Вчений розглядає правові переконання, по-перше, як особливі феномени психіки людини, які визначають її соціально значущу поведінку та діяльність в умовах вільного вибору, а, по-друге, як особливий вид соціальної діяльно-

сті в умовах вільного вибору. Саме правові переконання виконують основну роль для визначення правової поведінки в умовах вільного вибору [8]. Результатом правових переконань та критерієм їх ефективності є правомірна поведінка людини [8; 15].

Розвиток регулятивного компоненту (що становить правові переконання) пропонується оцінювати за такими показниками: адекватність, широта, стійкість, дієвість правових переконань.

Адекватність виражається у переконанні людини діяти згідно з правовими нормами (правильні правові переконання), тоді як неадекватність – діяти проти правових норм (помилкові правові переконання). Широта виражається у тому, що людина переконана в необхідності діяти згідно з усіма правовими нормами. Стійкість характеризує тривалість і збереження переконань незалежно від зміни обставин, а дієвість – готовність до реалізації переконань у діяльності.

У контексті нашого дослідження важливо не тільки відобразити змістові характеристики правосвідомості, а й проаналізувати проблеми її формування у підлітків на основі характеристики загальновікових тенденцій їх розвитку. Так, В.І. Тишиною вказано, що особливостями когнітивного розвитку дітей раннього підліткового віку є формування формально-логічного інтелекту. У цей же період активно формується світогляд людини, її система поглядів на навколишню дійсність і на саму себе. Провідну роль у пізнанні підлітків починає виконувати вербально-логічний спосіб мислення [17, с. 339]. Тобто підліток готовий сприймати та усвідомлювати (розуміти суть і вміти її вербалізувати) інформацію про правову дійсність.

Розвиток оцінювального компоненту правосвідомості дітей раннього підліткового віку характеризується суперечливістю. З одного боку, цьому віку властивий нонконформізм, що проявляється у надмірному самовираженні і прагненні виділитися з маси, показати себе [17, с. 340]. З іншого – їм властивий конформізм, відсутність самостійності і невпевненість у своїх правових судженнях. Звичка залежати від рішення дорослих спонукає підлітків діяти так, як від них очікують дорослі – педагоги, батьки, знайомі. Переважання процесів збудження над процесами гальмування призводить до того, що підліток часто не може усвідомити той момент, коли

його дії перестають бути правомірними. Окрім того, так званий «сенсорний голод» підлітка може призвести до того, що він почне шукати нових відчуттів у протиправній діяльності [17, с. 341]. Тож підліткові ще важко дати самостійну оцінку елементам правової дійсності, визначити своє ставлення до них. Але саме в цей період дитина легко може піддатися негативному впливові, а отже, необхідно своєчасно забезпечити її правовими знаннями та сформуванню позитивне ставлення до елементів правової дійсності.

Варто зазначити, що існуючі дослідження в основному стосуються вивчення особливостей правосвідомості старших підлітків. Так, О.Б. Панова вивчала особливості правосвідомості підлітків (14–16 років), що вже скоїли правопорушення і злочини. Виявилося, що їм властиві правовий нігілізм, абсолютне правове невігластво, яке полягає у відсутності правових знань, необхідних для реалізації людиною своїх прав і обов'язків. Існує думка, що правопорушники глибоко обізнані у законодавстві. Це не відповідає дійсності. Більшість вихованців виправних установ мають поверхневі правові знання. Нерідко їх поінформованість в цій галузі зводиться до знання конкретної норми права, яка встановлює відповідальність за здійснене ними правопорушення. Такі підлітки не мають елементарних знань, а відтак і умінь орієнтуватися і діяти в актуальному соціально-правовому просторі. З цим погодилась більша частина досліджуваних правопорушників (62%) [17, с. 341]. Тут варто згадати слова видатного педагога А.С. Макаренка: «Необхідно пред'являти дитині міцні, незаперечні вимоги суспільства, озброювати нормами поведінки, щоб вона знала, що можна і чого не можна, що схвалюється і що карається» [2, с. 34].

Важливим моментом дослідження правосвідомості підлітків є погляд учених-кримінологів, зокрема Ю.В. Александрова, А.П. Геля, Г.С. Семакова, згідно з яким багато правопорушень, які здійснюють діти раннього підліткового віку, багатьма дорослими людьми сприймаються як пустощі через недостатню соціальну зрілість останніх. Через те, що цьому не надається належного значення про такі дії дорослі, як правило, не повідомляють органи внутрішніх справ і самостійно не вживають адекватних заходів з метою подолання правопорушень. Тим часом упускається момент формування правосвідомості дітей, що призводить до здійснення про-

ступків і злочинів у майбутньому [5, с. 209]. Так, дослідження соціологів показують, що часом злочин є результатом здійснення низки провин, які зростають за ступенем своєї протиправності. Здійснення провини, що лише злегка виходить за межі загальноприйнятих норм поведіння, може спростити спробу здійснення більше серйозної провини. Протиправне поведіння підточує здатність людини усвідомлювати, що морально, а що аморально. Перефразовуючи «Максими» Ларошфуко, можна сказати, що легше знайти того, хто ніколи не піддавався спокусі, ніж того, хто піддався їй лише один раз. Таким чином, вивчення психологічних особливостей правосвідомості осіб раннього підліткового віку в зв'язку з необхідністю профілактики дитячих правопорушень видається особливо актуальним.

Висновки. Правосвідомість є одним із найважливіших чинників становлення правомірної поведінки людини. Доцільно розпочинати формування правосвідомості в ранньому підлітковому віці, оскільки в цей час дитина вже готова до сприймання правової інформації, її оцінки.

У зв'язку з цим необхідним вбачається проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей правосвідомості підлітків, схильних до правопорушень за визначеними суттю, структурою і показниками з метою побудови на їх основі адекватної програми формування правової свідомості.

1. Горбенко С.Л. Психологічні особливості рольової поведінки розумово відсталих підлітків у малій групі: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.08 / С.Л. Горбенко. – К., 2007. – 188 с.

2. Васильев В.Л. Предупреждение правонарушений несовершеннолетних / В.Л. Васильев. – Л.: Знание, 1980. – 35 с.

3. Дмітрієва О.І. До питання формування правосвідомості старшокласників з порушенням слуху / О.І. Дмітрієва // Зб. наук. пр. КПДУ: Серія соціально-педагогічна. Вип. VI. – Кам-Под.: ПП В.С. Мошинський, 2006. – С. 117–117.

4. Котюк В.О. Основи держави і права: [навчальний посібник; 3-тє вид., доп. і перероб.] / В.О. Котюк. – К.: Атіка, 2001. – 432 с.

5. Ненароков С.В. Свобода и ответственность как противоположные грани правосознания / С.В. Ненароков // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2008. – № 1. – С. 207–211.

6. Нестерук Е.С. Правосознание и справедливость: проблема соотношения понятий / Е.С. Нестерук // Вестник Чувашского университета. – 2008. – № 1. – С. 109–112.

7. Никитяева В.В. Правопорядок и правосознание как элементы эффективного правового регулирования / В.В. Никитяева // Вестник Воронежского института МВД России. – 2007. – № 2. – С. 49–54.

8. Новік О. Правоохоронна діяльність: її бачення крізь призму людини / О. Новік // Право України. – 2003. – № 9. – С. 21–24.

9. Панова О.Б. О формировании когнитивной сферы правосознания несовершеннолетних осужденных / О.Б. Панова // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2008. – № 9. – С. 294–300.

10. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.

11. Романовська В.Б. Духовність и правосознание (соотношение феноменов) / В.Б. Романовська // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Право. – 2001. – № 1. – С. 161–169.

12. Самигуллин В.К. О деформациях правосознания / В.К. Самигуллин // Вестник ВЭГУ. – 2009. – № 5. – С. 33–45.

13. Столяренко А.М. Психологические приемы в работе юриста / А.М. Столяренко. – М. : Юрайт, 2000. – 288 с.

14. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология: [учебное пособие; изд. 4-е] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – С. 167.

15. Стреляева В.В. Правовое воспитание в условиях становления правового государства: дисс. канд. юрид. наук: спец. 12.00.01 / В.В. Стреляева. – Волгоград, 2007. – 170 с.

16. Схопчик О.Є. Формы воспитательно-профилактической работы по формированию правосознания несовершеннолетних / О.Є. Схопчик // Прикладная юридическая психология. – 2009. – № 2. – С. 97-103.

17. Хаконова И.Б. Роль правосознания в правовой жизни общества / И.Б. Хаконова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 338–341.

18. Юридична психологія: [підруч. для студентів, слухачів та курсантів юрид. вищ. навч. закладів і фак.; В.Г. Андросюк, Л.І. Казміренко, Я.Ю. Кондратьєв та ін.; за заг. ред. Я.Ю. Кондратьєва; Нац. акад. внутр. справ України]. – К.: Ін-Юре, 2000. – С. 48–50.



Оверченко А.И. Содержательные характеристики правосознания подростков.

В статье представлено теоретический анализ проблемы правосознания, его видов, функций, структурных компонентов и показателей их изучения. Раскрываются сущностные характеристики правосознания подростков.

Ключевые слова: правосознание, структурные компоненты правосознания, правовая социализация, правовые убеждения.



Overchenko A.I. Content characteristic of teenagers' legal consciousness.

The article deals with the theoretical analysis of the legal consciousness issue, its types, functions of structural components and indices of its studying. Essential characteristics of teenagers' legal consciousness are analyzed.

Key words: *legal consciousness, structural components of legal consciousness, legal socialization, legal conviction.*

Стаття надійшла 7 серпня 2011 року



УДК. 159.922

В.М. Поліщук

КОМБІНОВАНИЙ СИТУАТИВНИЙ СИМПТОМОКОМПЛЕКС ПЕРЕЖИВАНЬ НЕНОРМАТИВНИХ КРИЗ У ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ

Актуалізується проблема з'ясування змісту вікових ненормативних криз у системі підліткового та юнацького віку як необхідна умова попередження формування в особистості асоціальних виявів. Встановлена структура їх комбінованого негативного симптомокомплексу (віртуальне сприймання, брутальні словесні штампки, злісні навмисні вчинки, максимальний зиск, «купи-продай», інфантилізм, кримінальні уявлення, «соціальний дебілізм») із власними унікальними системними ознаками та властивостями, можливою асоціальною результативністю та потенційними перспективами свого подолання.

Ключові слова: *комбінований ситуативний симптомокомплекс, симптом, ненормативна криза, переживання.*



Постановка проблеми. Переживання, за Л.С. Виготським, є основною структурною одиницею вікових криз (Л.С. Виготський, 1984). Якщо нормативні, тобто закономірні, кризи є психогенним чинником, зіставляючись із умовними віковими інтервалами, то ненормативні (ситуативні) – властиві будь-якому віковому періоду (перехідному чи стабільному), оскільки спочатку відображають свою залежність від несприятливих суспільних трансформацій, а згодом вже активно їх стабілізують через конкретні негативні переживання як вихідні для різних асоціальних виявів. З'ясувати

зміст ненормативних криз означає встановити їхній симптомокомплекс переживань – структуровану динамічну систему комбінованої ситуативної негативної симптоматики (результат взаємодії у нормативних кризах симптомів типу впертості як неслухняності, негативізму, корисливості тощо – всього 17 симптомів) у конкретних ситуаціях несприятливої соціалізації [7]. Для педагогічної практики – це показник започаткування негативних світоглядних трансформацій, які потребують адекватного реагування для попередження відповідного особистісного розвитку.

Стан дослідження. В Україні вихідні уявлення для виокремлення негативної симптоматики переживань належать Н. Максимовій (2002), В. Роменцю (2003), Т. Титаренко (2010), у Росії – А. Сидоркіну (1992), І. Медведєвій, Т. Шаховій (1994). Зроблена спроба новітнього осмислення переживань [4]. Істотна тематична інформація зосереджена у збірниках «Актуальні проблеми психології» Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [1; 2], однак, у цілому, ця проблема є малодослідженою, більше стосуючись нормативних криз (зокрема у підлітковому та юнацькому віці – це кризи з умовними назвами 13, 17, 23 років). Такі кризи (передусім – біографічні, випадкові) висвітлюються у межах теорій життєвого шляху людини (К. Абульханова-Славська, 2009; С. Максименко, 2010; Т. Титаренко, 2010), де специфікою переживання є актуалізація у свідомості сенсу життя (Л. Анциферова, Р. Ахмеров, Ф. Василюк, В. Слуцький) [5], будь-якому віку властиві передусім переживання (І.Д. Бех, 2010) [3]. Однак сьогодні не виокремлені складові симптомокомплексу ненормативних криз. Потребують вивчення психологічні чинники, які спричиняють прогресування негативної симптоматики вже нормативних криз, а також вплив на них некомпетентного соціального втручання в несприятливих повсякденних навчально-виховних реаліях і стереотипах.

Мета статті – встановити структуру і властивості виокремленого симптомокомплексу ненормативних криз у підлітків та осіб юнацького віку на прикладі його складових.

Виклад основних положень. Встановлено, що залежність від соціальної дійсності визначає симптоматику ненормативних криз як ситуативну, яка може стабілізуватися лише в умовах і наслідках затяжних суспільних трансформацій. У нормативних

кризах посилює їх негативні і нейтралізує позитивні симптоми переживань.

Структура симптоматики: 1. Основна – комплекс комбінованих восьми негативних симптомів у будь-якому віковому періоді (перехідному чи стабільному): віртуальне сприймання, брутальні словесні штампи, злісні навмисні вчинки, максимальний зиск, «купи-продай», інфантилізм, кримінальні уявлення, соціальний дебілізм (позитивні симптоми – відсутні). 2. Домінантна – негативні симптоми, які мають найбільші вияви (частота і сила) в окремому віковому інтервалі певного вікового періоду. 3. Провідні доміанти – негативні симптоми, які властиві більше як одному інтервалу у певному віковому періоді. 4. Нетипова, або фонова: негативні симптоми з найменшими виявами.

Властивості симптоматики: 1. Показники недостатнього розвитку позитивних симптомів нормативних криз. 2. Відсутність фазовості у розвитку (свідчення нестійкості, або ситуативності, переживань, тобто їхньої слабкої прогнозованості, що є наслідком короткотривалої або довготривалої, сприятливої чи несприятливої соціалізації). 3. Мінливий вплив на негативні симптоми нормативних криз (також залежить від змісту соціалізації). 4. Полярність характеристик (прихований симптом – неприхований, стійкий – нестійкий), зміст яких у підлітків та юнаків є однотипним на відміну від аналогічних характеристик симптомів нормативних криз. 5. Основні перспективи переживань: 1) домінантна – стійка, навіть навмисне неконтрольована (недостатньо контрольована): виявляється в усвідомленому, часто – агресивному, протиставленні себе оточенню; 2) помірна – стійкий, але контрольований розвиток симптоматики: усвідомлене, вибіркове, іноді агресивне, протиставлення себе оточенню; 3) слабка – ситуативна, здебільшого контрольована і неагресивна (усвідомлена або неусвідомлена) як результат тимчасового незадоволення впливами оточення.

Для прикладу розглянемо зміст окремих симптомів [6].

Віртуальне сприймання (у Російській Федерації схожий феномен називають «мультиковим світосприйманням». – І. Медведєва, Т. Шахова, 1994): результат взаємовпливу передусім симптоматики нормативних криз – дратівливості, зухвалості, байдужості, індивідуалізму, пізнавальної обмеженості, жорстокості, лихослів'я.

Стимулює руйнівні пізнавальні інтереси, блокує вольове зусилля, сприяючи моральній деградації (від соціальної апатії – до неприхованої жорстокості), а також неадекватні відгуки на впливи оточення незалежно від його смислової спрямованості. Наприклад, у спогляданні екранних напружених подій, де героїв зображують актори, домінує неприродність сюжету, мало схожа на реальну дійсність, унаслідок чого формується її «екранне бачення»: перенесення у віртуальний світ через «ігрову фізичну силу» як спосіб впливу на будь-яких персонажів (позитивних і негативних), які набувають деформованого, спотвореного вигляду, коли через послаблення позитивних переживань знижується чи зовсім зникає будь-яка можливість їм співпереживати, а, отже, обмежуються шанси для позитивного самоствердження у реальному, а не придуманому світі. Перешкоджає осмисленню дій, спонукаючи до ситуативних учинків без прогнозування їхніх наслідків, низьких умінь співпереживати. Активно передається між суб'єктами незалежно від віку. У взаєминах пропагує правила типу «Якщо мета благородна, то для її досягнення підходять будь-які засоби», «Сподівайся на себе», «Збиткуйся над меншим і слабшим, поки сила є», хай навіть «менші» і «слабші» уособлюють зло. Віртуальний досвід разом з реальним або придуманим, як власним, переноситься на інших із переконаністю про необхідність радикальних корисливих змін у правилах співжиття, для чого варто мати визнану фізичну перевагу, вигідні соціальні зв'язки, завдяки чому оперативно розв'язується власна меркантильна проблематика.

Типові ситуації таких світоглядних уявлень: 1) без результативного впливу на оточення (пасивні глядачі та слухачі); 2) осмислення за межами власного буття, що, не складаючи особистої небезпеки у момент постійного споглядання небезпеки для інших, формує байдужу особистість, яка прагне, однак, агресивно захищати власне «Я» на основі побачених або почутих зразків (активні послідовники, які можуть змагатися у способах нанесення страждань, часто – жорстоких).

Культивується будь-якими фільмами (мультиплікаційними, художніми, документальними тощо) з пропагуванням більше публічної зневаги із застосуванням фізичної сили, яка дійсно зовні спроможна подолати несправедливість, але, не визнаючи інших

способів впливу, крім насильства, завжди потенційно приречена на зворотній ефект – на значно потворніше насилля. У навчальній діяльності стабілізується зокрема через гіперболізацію принципу наочності, або суб'єктивне тлумачення її обсягів: спонукає не до читання, а споглядання, тобто до оглядового ознайомлення з матеріалом. Тоді втрачається осмисленість тексту: на тлі привабливих, захоплюючих епізодів часто залишаються непоміченими істотні події, які активізують ситуативну позитивну симптоматику переживань: особистість звикає гортати, а не читати, книгу, бо для системного інтелектуального розвитку мало лише зацікавленості, ще потрібно докласти вольове зусилля, ступінь якого визначається змістом та значущістю матеріалу.

Основні ознаки:

1. Новітні технологічні винаходи (спецефекти) у поєднанні з насиллям приваблюють навіть в умовах попереднього усвідомлення їхньої несприятливої значущості (формування примітивізму мислення і поведінки). Результат: видовища нетерпляче очікуються, поступово переходячи в азарт як умову блокування позитивних переживань.

2. «Слогани» в ігрових героїв, що одночасно позначають моральну та інтелектуальну обмеженість як ефективний оперативний засіб самоствердження, сповненого віртуальної інтриги та нестандартності. Результат – власне збіднене словотворення, яке, як суб'єктивно здається, є переконливим вербальним супроводом жорсткого впливу.

3. Напружена сюжетна динаміка віртуальних подій, яка спричиняє фіксовані бажання з низкою провідних серед них: прийняття ролі агресивного нападника-переможця, але не жертви; потім – бути у центрі таких подій (максимальна рухливість – погоні, протистояння з суцільним застосуванням фізичної сили); спостереження за небезпечними реальними ситуаціями з неусвідомленим ігноруванням їхніх наслідків як потенційною загрозою для оточення. Результат: ситуативність власних учинків із мінімізацією прогнозування їх негативних наслідків.

4. Домінування привабливої сценічної форми над змістом, агресії над стриманістю і зваженістю як способи посилення авторитаризму у дійсній, а не віртуальній, реальності. Результат: пріори-

тетність ігрових світоглядних правил над особистою відповідальністю, потрібною у реальному світі.

5. Неприязнь до фізично слабших персонажів реального чи віртуального світу, тобто потенційних потерпілих. Задоволеність від спонтанних дій та виняткової безпорадності у ситуації самозахисту, коли справжня бійка не сприймається брутальним, асоціальним явищем, оскільки реальні переживання, адресовані скривдженим, хай навіть негативним персонажам, блокуються досвідом комфортного споглядання аналогічних екранних випадків. Результат: формування у взаєминах авторитарних стереотипів типу «сильний – слабкий», які стимулюють зневагу до слабших, а отже, перехід від його пасивних до активних форм уже у реальному світі.

6. Пасивне сприймання небезпеки, яка особисто не загрожує у віртуальному світі, зате загрозна у реальності (фізичні і моральні страждання): 1) стосовно себе – активний самозахист, водночас не відмовляючись від допомоги будь-яких сторонніх осіб; 2) стосовно інших – як правило, аналогічна пасивність, яка може супроводжуватись тривалим активним спогляданням (упереджене коментування, сарказм, глумливість). Результат: егоїзм у безпеці для себе, і водночас можливість прийняття допомоги від інших, навіть неприязних осіб, на вигідних умовах, особливо у небезпечних ситуаціях.

Основні соціальні пріоритети у подоланні: 1) усвідомлення необхідності віртуального чи реального явища: спочатку – спільно з дорослими на основі системної інформації про його зміст (витоки, авторство, призначення; потім – взаємна, під керівництвом дорослих, спроба самостійного аналізу його змісту, за яким може знаходитися нереалізована позитивна симптоматика переживань); 2) зрештою – іронічне ставлення до екранних віртуальних подій, як результат, – розуміння їх штучності.

Брутальні словесні штампи – результат взаємовпливу передусім лінощів, дратівливості, хвастощів, хитрощів, зухвалості, байдужості, пізнавальної обмеженості, жорстокості, зарозумілості, і особливо лихослів'я («закінчуй базар», «не криши батон», «не вичавлюй пасту», «лох», «простак», «інтелігентик», «слабак», «крутий» тощо). Стрімко прогресують під впливом дратівливості, хвалькуватості, хитрості, активізуючи неприховане агресивне лихо-

слів'я дорослих. У повсякденному спілкуванні використовуються для самоствердження як «слова-зв'язки» (можливість бути поміченими передусім референтним оточенням): 1) неконфліктному – суб'єктивна ознака дорослості, яка супроводжуються задоволеністю; 2) конфліктному, особливо в екстремальних ситуаціях, – це знецінення, зневага партнера і водночас забезпечення власного домінування.

Вихідний словниковий запас без усвідомлення його асоціального змісту формується у 3–4 р.в. (р.в. – річний вік) насамперед у сім'ях, для яких лихослів'я є традиційним. У кінці 2-го – на початку 3-го року шкільного навчання формується система «брутальне поняття – його зміст», позначаючи вже усвідомлене вживання (1 фаза – пасивна брутальність). Після досягнення 9-10 р.в. ця система набуває статевої диференціації, у найближчій перспективі істотно не змінюючись, тобто використання є спонтанним і прихованим. У 11–13 р.в. – 2 фаза: пасивна і навмисна активна брутальність із стабільною статевою диференціацією як свідчення власної, більше неусвідомленої, незадоволеності розвитком позитивної симптоматики. У 16–17 р.в. – 3 фаза: вже усвідомлене, активне, демонстративне їх вживання, тобто «гра на публіку». Стійкість названої системи виявляється у неконфліктній та конфліктній взаємодії для посилення антипатії, агресивності, зрештою – ненависті. Отже, якщо для дорослих брутальність здебільшого – це протест, спосіб самозаспокоєння на рівні буденних звичок, то для підлітків і юнаків – спочатку їх наслідування, згодом – пасивне протиставлення, і насамкінець – започаткування активного протиставлення з оточенням.

Характерно, що підлітки і юнаки незалежно від віку і статі можуть одночасно протестувати проти батьківської брутальності і не схвалювати у себе, що є умовою локалізації брутальних словесних штампів як системного явища. Однак, відсутність або обмеженість позитивного досвіду у спілкуванні посилює їх, трансформує у стабільну звичку, асоціальність якої більшістю усвідомлюється, але не осуджується, оскільки може належати постійним чи ситуативним гендерним зразкам для наслідування, які демонструють фізичну силу, вражаючу розсудливість і витривалість з активним використанням кількісно фіксованих словесних штампів: а) у чолові-

ків – привабливий (краще – атлетичний) тип 20–45 р.в. (максимум – 60 р.в.) з виразним іронічним вольовим обличчям, стриманий, небагатослівний, не прагне подобатися оточенню, зате вміє виважено захищати себе та свої переконання, нехай навіть ціною пригнічення інших; спроможний фізично успішно протистояти кільком противникам і зрештою завжди перемагати у будь-яких екстремальних ситуаціях з напруженим і загрозливим для життя сюжетом; б) у жінок – також фізично розвинена (краще – приваблива) особа до 30–35 р.в. (максимум – до 45), яка вміє подобатися і подобається оточенню, керує автомобілем; залежно від ситуації – стримана або емоційна, вражаюче розсудлива, і, як чоловіки, успішно фізично змагається з кількома противниками, але її поєдинок артистичний та віртуозний.

Основні ознаки:

1. Наслідування дорослих («ті самостійно обирають зручний стиль спілкування разом із вживанням алкоголю, палінням тощо»). Монопольна розробка старшими, не обов'язково дорослими, правил взаємин стимулює в 11-13 р.в. долучитися до цього процесу, з 16–18 р.в. – до створення власних правил, що дозволяє або увійти у дорослу спільноту, або хоча б вийти за межі «дитячості». Якщо молодші школярі частіше називають себе «великими», то 11–13-річні підлітки – «дорослими». Результат: реальна можливість хизуватися перед оточенням, особливо значущим (передусім ровесниками), суб'єктивно почувуючись в іншому віковому статусі.

2. Вияв змісту спілкування найближчого оточення: активізуються сімейними взаєминами, коли батьківська агресія спрямовується на менших членів сім'ї та передається їм. Типовий приклад: «громовідвід», тобто перенасичення конфліктних подружніх взаємин як результат постійного невизнання власних помилок, несхильності до компромісу (обов'язковий пошук безвідмовного суб'єкта як причини взаємозвинувачень). Результат: будь-яке доведення, нехай навіть хибних, уявлень.

3. Констатація фізичних та інтелектуальних особливостей ровесників («квадрат», «дуб», «цеглина», «баран», «маріонетка» тощо) як засіб протиставлення з собою. Попередньо свідомо створюється ситуативна конфліктна ситуація з наступним трансформуванням у постійну, навіть екстремальну. Результат: неприхована

насолада у безпеці для себе та небезпеці для інших (доноси, інтриги, прихована або публічна образа, плітки, чутки), спричиняючи егоїзм, індивідуалізм, боягузливість, зверхність.

Основні пріоритети у подоланні: 1) іронія стосовно названих штампів як словотворчих бар'єрів у формуванні мовленнєвої культури; 2) спільне з дорослими обговорення їх витоків, змісту, причин активного вживання; 3) також спільне створення непривабливих характеристик активних носіїв.

Злісні навмисні вчинки – результат взаємовпливу передусім дратівливості, негативізму, хитрощів, зухвалості, байдужості, індивідуалізму, жорстокості, заздрості, зарозумілості, пристосовництва. Означають агресивне ставлення до оточення, яке супроводжуються ідентифікацією себе із зловмисником, але не жертвою. Поєднуючись з брутальними словесними штампами, створюють потенційний резерв для їхнього розвитку, знижують самокритичність, формують примітивізм мислення і поведінки, зрештою жорстокість з розповсюдженою батьківською позицією про її важливість, яка не враховує потенційно зворотного ефекту. Стимулюються байдужим ставленням дорослих до первинного ігнорування своїх прохань, виявляючись спочатку у прихованих слухняності, хитрості, потім – у неприхованих зухвалості та корисливості. Передбачають самоізоляцію від навчально-виховних проблем.

Також – це спосіб протесту на особисту зневагу, наприклад: дорослий, який ображає, здебільшого у відповідь отримує адекватне обурення як прагнення до справедливості, оскільки почувався б безкарним. Водночас, не схвалюючи його дій, підлітки і юнаки припускають власну жорстокість, апелюючи до встановлення справедливості: увага акцентується не стільки на протидії несумісних понять «добро – зло», скільки на досягненні бажаного, часто – зручного, результату. Констатуючи дієвість особистих учинків, які відображають «соціальне зло» (безробіття, гонитва будь-яким способом за прибутками, мізерність зарплат, дефіцит інтимно-особистісного спілкування), підлітки і юнаки потенційно потрапляють в егоїстичну ситуацію, у якій за відсутності позитивних зразків самостійно і творчо розвивають вже власне зло, маніпулюючи позитивними переживаннями: 1) «До мене це неприпустимо, а до інших – так, якщо це потрібно»; 2) категорія «добра» локалізується

у собі, а у стосунках з іншими вважається небажаною, розцінюючись як слабкість.

Основні ознаки:

1. Створення ситуації особистої безпеки у момент агресивних впливів на інших, зокрема потенційне використання захисту найближчого референтного оточення (соціальний статус батьків, родичів, знайомих). Результат: маніпулювання значущим оточенням формує стійкі уявлення про вигідну оперативність максимального зиску навіть у попередньо програшних для себе ситуаціях.

2. Демонстрація владності як спосіб неприхованого фізичного впливу або маніпулювання ним для нагнітання страху. Результат: переконаність у зверхності фізичної сили і, як наслідок, безперечне визнання неприйнятності інших засобів у взаєминах, зокрема особистісно орієнтованих; насолода від страждань, принижень.

3. Спрямованість на фізично слабших і соціально незахищених: створення несподіваних прикрощів (плітки, чутки), залякування (адресні погрози), безапеляційність у суперечках (нав'язування своєї точки зору, цілком потенційно усвідомлюючи її абсурдність), зухвалість (публічна зловтіха, глумливість). Результат: демонстративна самовпевненість і розв'язність як наслідок аналогічної безкарності, на чому навмисне самостійно наголошується.

Основні соціальні пріоритети у подоланні: 1) протиставлення доброзичливих учинків (безкорислива порада, допомога) та злісних навмисних; 2) групування ображених підлітків і юнаків для самозахисту, але без фізичного впливу.

Висновки. Симптоматика переживань ненормативних криз – це умовно визначені вісім комбінованих ситуативних негативних симптомів, які відзначаються власною структурованістю і властивостями. Виявлено, що *структура комбінованого негативного симптомокомплексу включає віртуальне сприймання, брутальні словесні штампи, злісні навмисні вчинки, максимальний зиск, купи-продай», інфантилізм, кримінальні уявлення, «соціальний дебілізм».* Кожен симптом має свої витоки, зміст, основні соціальні пріоритети подолання, що важливо для розробки адресного їм навчально-виховного впливу.

Перспективою наступних досліджень є вдосконалення психологічного супроводу кожного симптому на основі зіставлення

його змісту і динаміки з конкретними віковими інтервалами у системі підліткового і юнацького віку. Передбачається також з'ясування взаємозв'язків між симптомами нормативних та нормативних криз, що є необхідною умовою попередження та нейтралізації потенційних асоціальних виявів.

1. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості; за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – Ч. 1. – 510 с.

2. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості; за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – К., 2011. – Т. 11. – Вип. 4. – Ч. 2. – 387 с.

3. Бех І.Д. 100 ключів виховного успіху / І.Д. Бех // Шкільний світ: Спецвипуск. – 2009. – № 21–23 (485–487). – 151 с.

4. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / Василь Григорович Кремень. – [2-е вид.]. – К.: Знання України, 2010. – 520 с.

5. Никоненко Ю.П. Вплив криз на розвиток особистості в юнацькому віці / Ю.П. Никоненко // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості; за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – К., 2011. – Т. 11. – Вип. 4. – Ч. 2. – С. 108–118.

6. Поліщук В.М. Криза 13 років: феноменологія, проблеми / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми: Університетська книга, 2006. – 168 с.

7. Поліщук В.М. Криза 13 років як перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку (дівчатка) / В.М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 4. – С. 11–14.



Полищук В.Н. Комбинированный ситуативный симптомокомплекс переживаний ненормативных кризисов у подростков и юношей.

Актуализируется проблема определения содержания возрастных ненормативных кризисов в системе подросткового и юношеского возраста как необходимое условие предупреждения формирования в личности асоциальных проявлений. Установлена структура их комбинированного негативного симптомокомплекса (виртуальное восприятие, скабрезные словесные штампы, злостные умышленные поступки, максимальная выгода, «купи-продай», инфантилизм, криминальные представления, «социальный дебилизм») с собственными системными признаками и особенностями, возможной асоциальной результативностью и потенциальными перспективами своего преодоления.

Ключевые слова: *комбинированный ситуативный симптомокомплекс, симптом, ненормативный кризис, переживания.*



Polischuk V.M. The Combined Situational Symptomplex of Life Experience of Teenagers' and Youths' Deviant Crises.

The problem of contents definition of age deviant (subnormal) crises in the system of teenage and youthful age as a necessary condition of prevention the forming of personal asocial actions. The structure of their combined negative symptomocomplex (virtual perception, obscene verbal stamps, malicious deliberate actions, the maximum benefit, «buy-sell», infantility, criminal ideas, «social debilism») with its own system signs and peculiarities, possible asocial results and potential prospects of their overcoming is established.

Key words: combined situative symptomocomplex, symptom, deviant (subnormative) crises, life experiences.

Стаття надійшла 9 червня 2011 року



УДК316.454.3

Ю.Р. Сидорчик, М.Д. Белей

**ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЮНАЦТВА
З ВИСОКИМ РІВНЕМ КОНФЛІКТНОСТІ
У ВЗАЄМИНАХ ЗІ СВОЇМИ БАТЬКАМИ**

Отримані результати дослідження дозволяють констатувати, що особистісні особливості юнацтва значуще взаємозв'язані з рівнем конфліктності у їх взаєминах із своїми батьками. Серед таких особистісних характеристик емпірично виділено незалежно-домінуючу позицію юнацтва у їх взаєминах з батьками.

Ключові слова: дитячо-батьківські взаємини, сепараційні процеси у сім'ї, конфліктність у взаєминах, юнацький вік.



Постановка проблеми. Необхідність подальшого розвитку в Україні інституту сім'ї вимагає розробки якісно нових підходів як у підготовці молоді до сімейного життя, так і до організації психологічної допомоги сім'ям. Це зумовлює актуальність досліджень, які сприяли б отриманню нових, науково обґрунтованих даних щодо функціонування сімейних взаємин.

Важливі рішення, які стосуються особистісного самовизначення, юнакам (чоловічої і жіночої статі) доводиться приймати, спираючись не лише на власний досвід, а і на уявлення про своє

майбутнє, життєві цілі й плани, ціннісні орієнтації. Водночас, науково обґрунтовані дані щодо проблеми встановлення чинників, які визначають особливості становлення подружніх взаємин, важливі не лише з практичної, але і теоретичної точок зору.

Стан дослідження. Проблематика дитячо-батьківських взаємин у сучасній сім'ї висвітлена в роботах багатьох учених. Накопичений значний фактичний матеріал із цієї проблеми та запропоновано низку теоретичних моделей Дж. Брауном, Д. Крістенсеном [1]; А.Я. Варгою [4]; К. Маданесом [7], побудованих шляхом узагальнення досвіду корекційної роботи з членами сімей.

Л.Б. Шнейдер, розглядаючи проблему дитячо-батьківських взаємин, до причин становлення «порушених» взаємин відносить як особистісні особливості батьків, так і соціально-економічні зміни в житті сім'ї, що призвели до трансформації ролей батька та матері [8, с. 463]. Порушення дитячо-батьківських взаємин, зокрема високий рівень конфліктності юнацтва у стосунках із своїми батьками, Д. Хейлі і К. Маданес [4] вважають наслідком особливостей розподілу влади між членами сім'ї. В концепції С. Мінухіна при аналізі таких дитячо-батьківських взаємин наголошується на врахуванні структури сім'ї та меж її підсистем [1, с. 75]. М. Боуеном [6] акцентується на важливості врахування особливостей диференціації «Я» дитини і батьків.

Способи побудови таких взаємин, як стверджує М. Боуен, завоюються дітьми впродовж їх виховання у батьківських сім'ях. Останні також сприяють засвоєнню їхніми дітьми рольових диспозицій, стереотипів взаємодії з людьми найближчого соціального оточення, сімейних правил та міфів. Для пояснення механізмів такої передачі М. Боуеном було введено термін «сімейний проективний процес», в основу якого покладено повторення дітьми рівня диференціації «Я», який, як правило, відповідає рівню диференціації «Я» їхніх батьків. Відтворення подружжям у своїх сім'ях основних рис взаємин, які існували у їх батьківських сім'ях, забезпечується приблизно однаковим рівнем диференціації «Я» батьків та їх дорослих дітей. При створенні власної сім'ї така молода людина вибирає відповідно чоловіка чи дружину зі схожим рівнем диференціації [6; 9; 10].

У концепції життєвого циклу сім'ї вплив родини на становлення особистості майбутнього сім'янина розглядається в контексті

взаємоузгоджених рольових позицій на кожному із етапів її розвитку. На думку низки дослідників (М. Bowen [9; 10], J.O. Bradt [11], Дж. Браун, Д. Крістенсен [1]), дитина виконує ключову роль у контролі дистанції між батьками. З народженням дитини та впродовж її розвитку подружжя пара автоматично формує «трикутник» взаємин, в якому існуюча дистанція між батьками збільшується або зменшується. У цілому ж завдання сім'ї та особливості взаємин між батьками і дітьми змінюються впродовж життєвого циклу сім'ї [1, с. 42–44].

Серед умов виникнення високого рівня конфліктності у взаєминах юнацтва та їхніх батьків Д. Баумрінд виділяє методи виховання, які застосовують останні [8, с. 481–483]. В.І. Гарбузов вважає стиль виховних впливів батьків вирішальним чинником формування характеру дитини [8, с. 481–483].

В юнацькому періоді розвитку дитини, як наголошують Дж. Браун і Д. Крістенсен, батьківське ставлення до дитини зазнає найістотнішої кризи: з одного боку, батьки прагнуть зберегти свій зв'язок із нею, максимально уберегти її від небезпек, з іншого – вони повинні не лише змиритися з її сепарацією від них, але і бажати цього, прагнути до цього [1, с. 40–41]. Саме тому описаний конфлікт відображає одну з найважливіших суперечностей у батьківсько-дитячих взаєминах. У проаналізованих нами підходах до розгляду порушень, конфліктів у взаєминах юнацтва з їхніми батьками серед факторів виникнення таких стосунків емпірично перевірялись особливості стилю виховання, взаємин батьків та інших параметрів, які виключають активну роль юнацтва, вплив їх особистісних особливостей у становленні вищеписаних взаємин.

Метою статті є виявлення особистісних особливостей юнацтва, що можуть бути значущо взаємозв'язаними з різними рівнями конфліктності у їх взаєминах із своїми батьками.

Виклад основних положень. Н.В. Грішина наводить результати досліджень, які підтверджують відомий пріоритет соціально-психологічних над індивідуально-психологічними факторами, що детермінують виникнення міжособистісних конфліктів [3, с. 273]. Проте, вважаємо за можливе припустити наявність особистісних особливостей юнацтва, які можуть бути пов'язані з їх намаганнями здобути більшу автономію у взаєминах із своїми батьками, провокувати конфліктність у таких взаєминах, і, таким чином, детермі-

нувати дію соціально-психологічних факторів, які можуть викликати конфліктну поведінку «миролюбних» батьків. Дитячо-батьківські взаємини розглядалися нами як суб'єктивні переживання та узагальнення батьками і їхніми дітьми взаємозв'язків, ставлень між ними, які виникають за умов їх спільного проживання або виконання спільної діяльності. В нашому дослідженні аналіз особливостей конфліктності-гармонійності дитячо-батьківських взаємин юнацтва здійснювався на основі оцінювання таких стосунків у своїх батьківських сім'ях досліджуваними учнями і студентами.

Перевірка висунутої нами гіпотези здійснювалась на вибірці досліджуваних, в яку увійшли учні 10–11 класів загальноосвітніх середніх шкіл м. Івано-Франківська, студенти 1–3 курсу стаціонарного і заочного відділень Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника – 82 особи віком 15–22 років. Виокремлення різностатевих груп досліджуваних проводилось з допомогою окремих запитань розробленого нами анкетного опитувальника. Вікові та гендерні характеристики вибірки досліджуваних осіб подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних осіб за віком і статтю

	Вік	Стать	
		чоловіки	жінки
	15–22 років		
Кількість осіб	168	65	103
Відсоток	100%	39%	61%

У процесі дослідження для оцінки учнями і студентами рівня конфліктності-гармонійності взаємин між ними та їхніми батьками нами було застосовано авторський анкетний опитувальник, який містив 10-бальні шкали, полюсами яких були пари відповідних характеристик. У процесі дослідження нами також було використано створену Т. Лірі, Г. Лефорджем, Р. Сазеком і адаптовану та модифіковану Л. Собчік методику діагностики міжособистісних взаємин. Ця методика дає змогу виявити уявлення суб'єкта про власні особистісні якості, які є важливими у їх міжособистісній взаємодії з членами батьківської сім'ї.

Знаходження коефіцієнтів кореляції та усіх необхідних проміжних даних здійснювалось за допомогою SPSS 17.0 for Windows.

Отримані нами результати доводять, що більшість опитаних учнів та студентів схильні ставити максимальні бали за досліджуваними параметрами, тим самим демонструючи задоволеність своїми взаєминами з батьками (таблиця 2).

Таблиця 2

Розподіл показників оцінювання рівня конфліктності-гармонійності дитячо-батьківських взаємин

	N	Мінімум	Максимум	Середнє	Стандартне відхилення
Конфліктність у дитячо-батьківських взаєминах	168	,00	10,00	8,4702	1,64126

Зважаючи на те, що отримані нами ряди показників сьомого октанту опитувальника Лірі та рівня конфліктності-гармонійності взаємин між досліджуваними та їхніми батьками не відповідають нормальному розподілу (таблиця 3), для подальшого аналізу статистичної значущості відмінностей даних результатів у різностатевих вибірках нами було застосованого непараметричні критерії.

Таблиця 3

Розподіл похідних показників оцінювання дитячо-батьківських взаємин на їх відповідність нормальному розподілу

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test									
	Лірі-1	Лірі-2	Лірі-3	Лірі-4	Лірі-5	Лірі-6	Лірі-7	Лірі-8	Конфліктність у дитячо-батьківських взаєминах
N	168	168	168	168	168	168	168	168	168
Kolmogorov-Smirnov Z	1,365 (*)	1,446 (*)	1,377 (*)	1,103	1,191	1,498 (*)	2,200 (***)	1,429	3,029 (***)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,048	,030	,045	,175	,117	,022	,000	,034	,000

Примітки: 1) відмінність значуща на рівні 0,001 – ***; 2) відмінність значуща на рівні 0,01 – **; 3) відмінність значуща на рівні 0,05 – *; 4) надалі у всіх таблицях показники значущості позначатимуться ідентично.

Зокрема, слід підкреслити відсутність статистично значущих відмінностей між різностатевими вибірками респондентів за показниками параметрів конфліктності-гармонійності їх взаємин із батьками (таблиця 4).

Таблиця 4

Розподіл показників статистичної значущості відмінностей у результатах оцінки різностатевими групами досліджуваних рівня конфліктності-гармонійності взаємин між ними та їхніми батьками

	Лірі-7	Конфліктність у дитячо-батьківських взаєминах
Манн-Уїтні, U	2830,000	3093,500
Вілкоксоп, W	4975,000	8346,500
Z	-1,606	-,751
Значущ. (2-стор.)	,108	,452

Водночас між вказаними групами респондентів виявлено статистично значущі ($p \leq 0,01$) відмінності за параметрами опитувальника Лірі (окрім сьомого октанту). Тому подальший аналіз взаємозв'язків параметрів автономності та конфліктності у дитячо-батьківських взаєминах нами проводився у різностатевих групах досліджуваних осіб.

Як можна побачити з таблиці 5, показники оцінювання рівня конфліктності-гармонійності взаємин між юнаками та їх батьками обернено пропорційні параметру незалежності, автономії-домінування та позитивно корелюють із параметром залежності-слухняності.

Схожим чином, із рівнем значущості $p \leq 0,05$, нами виявлена зворотно пропорційна взаємозалежність між незалежно-домінуючою позицією досліджуваних дівчат та рівнем конфліктності у їх взаєминах із своїми батьками.

Виявлені нами взаємозалежності підтверджують висунуте нами припущення про значущість взаємозв'язків між особистісними особливостями юнаків і дівчат і становленням їх конфліктних взаємин із своїми батьками.

**Показники взаємозв'язку між досліджуваними параметрами
дитячо-батьківських взаємин**

	<i>чоловіки</i>								
	Лірі-1	Лірі-2	Лірі-3	Лірі-4	Лірі-5	Лірі-6	Лірі-7	Лірі-8	
Конфліктність у дитячо- батьківських взаєминах	Коеф. корел.	,167	-,337**	-,123	-,290*	-,029	,323**	,127	,194
	Знач. (2-стор.)	,183	,006	,329	,019	,821	,009	,313	,121
	N	65	65	65	65	65	65	65	65
	<i>жінки</i>								
	Коеф. корел.	-,079	-,232*	-,154	-,105	,016	-,053	-,095	,055
	Знач. (2-стор.)	,425	,018	,121	,293	,869	,594	,339	,578
	N	103	103	103	103	103	103	103	103

Встановлені нами вищезгадані особистісні характеристики юнаків можуть бути пов'язані (це потребує, на наш погляд, додаткової емпіричної перевірки) із прагненням юнацтва до диференціації від батьківської сім'ї, збільшенням власної автономії.

На думку Л. Уінна [1, с. 25], в таких ситуаціях можлива наявність конфлікту між прагненнями дитини до розвитку ідентичності і одночасно до налагодження близьких взаємин із іншими членами сім'ї. Перша потреба «виштовхує» дитину із сім'ї, друга – «притягує» до сім'ї. Якщо ці конфліктуючі потреби не задоволені, проблема сепарації набуває особливої гостроти.

Л. Уінн називав пов'язаний із сепарацією конфлікт псевдо-взаємністю. Ця концепція передбачає, що члени сім'ї у спілкуванні між собою «одягають маски». Члени такої сім'ї у спілкуванні між собою не можуть бути самими собою, сформувати свою ідентичність. Їм нав'язуються ролі, які створюють враження взаємності, і будь-яке відхилення від них сприймається вороже. В такому разі отримані нами результати дослідження можуть свідчити також про ригідність батьківських установок щодо спроможності своїх дітей юнацького віку бути більш самостійними.

Додатковим фактором, який визначає динаміку таких сепараційних процесів і дитячо-батьківських конфліктів, на наш погляд,

можуть бути гендерні особливості їх учасників. Зокрема, E. Douvan і J. Adelson виявили існування значущих відмінностей між підлітками чоловічої та жіночої статі у їх бажанні позбутись емоційної залежності від батьків. Незважаючи на наявну тенденцію у більш ранньому віці, ніж хлопці, створювати власну сім'ю, для дівчат у цьому віці характерні високий рівень підпорядкування батьківським вимогам, заклопотаність підтримкою емоційних стосунків із членами родини, схильність до відтворення способу життя батьківської сім'ї [13]. Досвід сексуального життя дає дівчатам потужний імпульс до відокремлення від батьківської сім'ї [12]. Водночас хлопці-підлітки рішучіше протистоять своїй сім'ї. Більшість із них схильні орієнтуватись на зовнішні щодо своєї сім'ї моделі успіху і соціального життя [13].

Слід також зазначити, що, на думку Ч. Райкрофта, батьки та їхні діти-підлітки (юнаки) доволі часто переживають сепараційну тривогу і, як наслідок, протидіють таким сепараційним процесам [5]. На думку низки дослідників, сепарація та індивідуація є найважливішим завданням розвитку в підлітковому віці. Якщо в жінки виникли труднощі при відділенні від своєї матері, для підтримки емоційного балансу вона буде схильна культивувати залежність у власній дитині. Розвиток індивідуальності дитини може містити загрозу для матері, яка схильна проектувати на неї кого-небудь із своїх сиблінгів або батьків і розглядати дитину як частину себе.

На думку McCallough [1, с. 52], процес сепарації дітей від батьків відбувається впродовж трьох поколінь. В основі цього твердження є думка про те, що успішне відокремлення юнаків та дівчат від своїх батьківських сімей сприяє тому, що вони зможуть допомогти своїм дітям у майбутньому відокремитись від них і також отримати автономію. Як вказують Дж. Браун і Д. Крістенсен [1, с. 50], у таких випадках батьки не здатні визнати власні потреби дитини, яка також доволі швидко привчається ігнорувати ці потреби, щоб заслужити схвалення матері. Дитина втрачає підтримку, коли поводить себе незалежно, і отримує її, коли виявляє залежність.

Встановлені нами емпіричним шляхом взаємозв'язки також не дають підстав для виключення можливості становлення виявлених особистісних особливостей досліджуваних осіб як результату навчання визначеними стратегіями взаємодії в ситуації конфлікту між чле-

нами їхніх сімей [3, с. 66], взаємодетермінації прагнення до автономії членів сім'ї та високого рівня конфліктів між ними [3, с. 68].

Висновки. Отримані нами результати дослідження дозволяють констатувати зростаючу динаміку рівня конфліктності у дитячо-батьківських взаєминах у юнаків та дівчат, які у вищезгаданих взаєминах схильні займати незалежну, автономно-домінуючу позицію, виявляти егоцентризм і навпаки. Встановлені нами взаємозалежності можуть свідчити також про ригідність батьківських установок щодо спроможності своїх дітей юнацького віку бути більш самостійними.

Отримані результати дозволяють вважати конфліктність у взаєминах одним із значущих показників автономно-домінуючої рольової позиції юнаків і дівчат у їх взаєминах із своїми батьками. Згідно з концепцією про життєвий цикл сім'ї встановлені нами результати дослідження можуть свідчити про необхідність (з метою зниження рівня конфліктності у дитячо-батьківських взаєминах) перегляду членами сімей, в яких проживають діти юнацького віку, меж підсистем, рівнів автономії та контролю.

Перспективи дослідження. Зважаючи на те, що конфліктність у взаєминах може бути також проявом сепараційної тривоги та протидії членів сім'ї зростаючій автономії дитини, на наш погляд, важливим є подальше емпіричне вивчення інших можливих показників сепараційних процесів. Доцільним є вивчення особливостей динаміки рівня особистісної чи ситуативної тривожності членів таких сімей та інших ймовірних психологічних чинників зростання конфліктності у досліджуваних нами дитячо-батьківських взаєминах.

1. Браун Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен / пер. с англ. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.

2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: Краткий лекционный курс / А.Я. Варга. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.

3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с. – (Серия «Мастера психологии»).

4. Маданес К. Стратегическая семейная терапия / К. Маданес / пер. с англ. Т.В. Снегиревой. – М.: Класс, 1999. – 272 с.

5. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт / [пер. с англ. Л.В. Топоровой, С.В. Воронина и И.Н. Гвоздева под ред.

С.М. Черкасова]. – СПб.; Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995. – 260 с.

6. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. – М.: Когито-Центр, 2005. – 496 с.

7. Фон Шліппе А. Системна психотерапія та консультування / Фон Шліппе А., Швайцер Й. / пер. з нім. – Львів: ВНТЛ-Класика, 2004. – 320 с.

8. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер. – 2-е изд. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.

9. Bowen M. Family therapy in clinical practice / M. Bowen. – N.Y.: Jason Aronson, 1978. – 511 p.

10. Bowen M. (1966). The use of family theory in clinical practice / M. Bowen. – Comprehensive Psychiatry, 7, 345–374.

11. Bradt J.O. (1980). The family with young children. In E. A. Carter & M. McGoldrick (Eds.), A framework for family therapy. New York: Gardner Press. – 498 p.

12. Burger A. Tochter und Mutter. Ablosung als konflikt und Chance. Jeske und Budrich Leverkusen / A. Burger, G. Seidenpinner. – 1988. – 492 p.

13. Douvan E. The Adolescent Experience / E. Douvan, J. Adelson. – N.Y., 1966. – 471 p.



Сидорчик Ю.Р., Белей М.Д. Личностные особенности юности с высоким уровнем конфликтности во взаимоотношениях со своими родителями.

Полученные результаты исследования дают возможность констатировать наличие значимой взаимосвязи личностных особенностей юношей с уровнем конфликтности в их отношениях со своими родителями. Среди таких личностных характеристик эмпирически выделено независимо доминирующая позиция юношей в их отношениях с родителями.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, сепарационные процессы в семье, конфликтность в отношениях, юношеский возраст.



Sidorchuk Yu. R., Beley M.D. Personal Peculiarities of Youth with High Level of Conflict in their Relationship with Parents.

The results of the research allow to state that the personal peculiarities of youth are significantly interrelated with the level of conflict in their relationship with their parents. Among personal peculiarities is empirically selected independently predominant position of youth in their relations with their parents.

Key words: child-parent relationships, separation processes in the family, conflict level, in relationships, youth age.

Стаття надійшла 19 серпня 2011 року



Розділ 4

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 159.923.2

І.М. Галян

СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Розкриваються різноманітні підходи до вивчення стильових проявів діяльності суб'єкта. Акцентується увага на відмінностях між компонентами індивідуального стилю інтегральної індивідуальності та стильовими особливостями саморегуляції. Аналізуються результати емпіричного вивчення стильових особливостей саморегуляції у майбутніх педагогів. Зокрема зазначається, що кожен стиль саморегуляції завдяки особливостям своїх регуляторних профілів та компенсаторним можливостям здатний забезпечити нормальний ритм роботи та успішність її виконання.

Ключові слова: саморегуляція, регуляторний профіль, захисні механізми, стиль саморегуляції, тип саморегуляції, психічна активність, властивості особистості.



Постановка проблеми. Ефективність будь-якої діяльності визначається різними чинниками, серед яких чільне місце посідає сформованість системи саморегуляції, оскільки лише тоді, коли людина сама усвідомлює значущість виконуваної діяльності, вона може свідомо обирати цілі і досягати їх, бачити можливості подальшого професійного вдосконалення.

Останнє якнайбільше стосується підготовки студентів до професійної діяльності, адже з переходом вишів на нові моделі навчання, у зв'язку зі змінами навчальних планів і введенням нових курсів, підвищується роль самостійної роботи в навчальній діяльності студентів і, отже, виникає необхідність у формуванні у них оптимального стилю саморегуляції навчальної діяльності.

Стан дослідження. Підходи до вивчення стильових виявів діяльності суб'єкта доволі різноманітні. Це зумовлюється неоднозначністю того кола психічних феноменів, котрі автори відносять до поняття стилю (К.В. Сізов, А.В. Соловійов). У вітчизняній психології найпоширенішим є підхід до вивчення стилю як індивідуально своєрідної системи способів виконання конкретної діяльності – трудової, спортивної, учбової (Є.П. Ільїн, М.М. Кабанов, А.Є. Лічко, К.В. Сізов). Причому, найбільше увага приділялась типологічній зумовленості індивідуального стилю, залежності його компонентів від темпераменту та властивостей нервової системи (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова). Загальновідомою є концепція В.С. Мерліна, що вивчає індивідуальний стиль як індивідуально своєрідну, типологічно зумовлену систему взаємопов'язаних дій, спрямованих на отримання відповідного результату. У ній автор підкреслює зв'язок індивідуального стилю з конкретною діяльністю, у якій він формується [5].

Навіть за такої різноманітності підходів до вивчення стильових проявів недостатня увага приділялась дослідженню індивідуальних особливостей у саморегулюванні довільної активності людини.

Виклад основних положень. Як відомо, компонентами індивідуального стилю інтегральної індивідуальності (В.С. Мерлін, Є.К. Клімов) є конкретні дії, операції, цілі у їх типологічно обумовленій формі. На відміну від цього, стилеві особливості регуляції, компоненти регулятивного стилю не є діями та операціями якогось одного виду довільної активності, а є тими способами організації діяльнісних компонентів, котрі забезпечують в індивідуально стійкій формі реалізацію основних регулятивних функцій процесу саморегулювання (таких, як планування і програмування, оцінка результатів тощо) у різних видах діяльності вчителя [5]. При цьому йдеться саме про внутрішні особливості власне регуляторної психічної активності, які безпосередньо не залежать від особистісно-типологічних властивостей особистості.

Дослідження саморегуляції з позицій структурно-функціонального аналізу дає перспективні можливості виходу в практику освіти. Від того, як розвивається і формується у конкретній індивідуальності система саморегуляції, залежить її особистісне станов-

лення, успішність навчальної діяльності і професійне самовизначення. Відтак, оволодіння студентами оптимальним стилем саморегуляції може визначити подальші перспективи їх професійного зростання і особистісного розвитку.

Вступаючи у ВНЗ, майбутні студенти не можуть достатньою мірою регулювати власну навчальну діяльність. Це спричиняє виникнення труднощів у процесі навчання, про які зазначають у своїх дослідженнях О.О. Бодальов, М.Й. Боришевський, С.Д. Симоненко, А.М. Колесова, Н.Ф. Круглова та ін. Труднощі студентів доводять, що практика організації учбової діяльності, що склалася у виші, недооцінює зв'язки стилю саморегуляції з ефективністю учбової діяльності. Студенти нерідко бувають «залежними» від викладачів у постановці учбових цілей, виборі засобів їх досягнення, способах оцінки результатів учбової діяльності. Вони потребують постійної допомоги і контролю з боку викладачів. Випускники ВНЗ часто не можуть самостійно організувати власну діяльність і потребують допомоги і контролю з боку керівництва.

Тому формування оптимального стилю саморегуляції дозволить студентам не тільки усвідомлювати свою поведінку і виконувати учбові дії, але й управляти ними з метою оптимізації і підвищення ефективності учбової, а згодом й професійної діяльності.

З огляду на це **метою** публікації є аналіз вияву стильових особливостей навчальної саморегуляції у майбутніх педагогів.

Стильовими особливостями саморегуляції називаємо типові для людини і найістотніші індивідуальні особливості організації і управління своєю зовнішньою і внутрішньою активністю, що свідомо або стихійно використовуються для збереження цілісності власного «Я». В.І. Моросанова у своїх публікаціях писала про існування різних рівнів прояву стильових особливостей саморегуляції [5; 6].

По-перше, існують індивідуально-типові особливості регуляторних процесів планування (висунення цілей), моделювання ситуацій досягнення, програмування дій, оцінювання результатів і корекції, тобто процесів тих, що реалізують основні компоненти системи саморегуляції активності і діяльності людини (за О.О. Конопкіним). Індивідуально варіюючий розвиток цих особливостей характеризується регуляторним профілем: гармонійним (з однаково

високим розвитком усіх показників) або акцентуїтованим (із вираженими «піками» окремих показників) [6; 8].

По-друге, дослідницею був виділений особливий шерг рис – регуляторно-особистісних (або суб'єктних) властивостей. Вони, з одного боку, виступають як характеристики ціннісної системи регуляції, а з іншого – виявляють свою приналежність до особистості як суб'єкта діяльності та є її рисами. Регуляторно-особистісні властивості – це риси індивідуальності, що характеризують її найперше як суб'єкта життєдіяльності, з погляду індивідуальних можливостей усвідомлено висувати цілі активності і управляти їх досягненням, наприклад, це такі якості, як самостійність, надійність, гнучкість [7]. Це надзвичайно важливий момент, оскільки саме виділення істотних якостей з сукупності особистісних властивостей дозволяє ввести операціональне розділення понять «особистість» і «суб'єкт» [9].

Іншою важливою характеристикою є їх стилетвірна природа. Стилєтвірними можуть бути різні властивості. Так, у низці досліджень було показано, що оперативний стиль, який відрізняється високою ефективністю учбової діяльності, формується у студентів при значному розвитку гнучкості, а такий же автономний – самостійності [10].

Постає питання про те, як виявляються стилєтвірні властивості у носіїв гармонійних профілів саморегуляції. Дослідження показали, що для досліджуваних з високим розвитком відповідальності і наполегливості характерні порівняно гармонійні профілі саморегуляції. Відповідальний стиль описаний дослідниками у двох різновидах. Перший характеризується профілем із високим плануванням, програмуванням і оцінюванням результатів, причому слабкий бік не виявляється, можна відзначити лише незначне зниження значень за показником моделювання. Другий варіант характеризується високим моделюванням, програмуванням, оцінкою результатів і тенденцією до зниження планування. Наполегливий стиль не є таким гармонійним: високий розвиток моделювання значущих умов і програмування дій поєднується з тенденцією до менш розвиненого планування цілей і оцінювання результатів.

Варто зазначити, що стилєтвірні (або суб'єктні) риси розвиваються у людини не ізолювано, а в закономірних поєднаннях. Так,

при високій упевненості сильним боком є програмування або моделювання, а слабким – планування, значною мірою розвинена здатність вносити корекції або гнучкість регуляції. В упевнених частіше формується середній рівень усвідомленої саморегуляції. Висока упевненість поєднується з великою наполегливістю і низьким рівнем тривожності, що є передумовою розвитку впевненого стилю. У наполегливих краще розвинене моделювання і програмування, які допомагають компенсувати слабкі сторони – планування мети активності і оцінювання її результатів. За високої наполегливості частіше розвивається середній і рідше – високий рівень усвідомленої саморегуляції. Високий рівень розвитку наполегливості поєднується з високим розвитком упевненості і низьким рівнем тривожності. За високої рефлексивності сильний бік – постановка мети і програмування дій, які дозволяють компенсувати слабкий бік – моделювання і тим самим підвищити рівень індивідуальної саморегуляції.

У дослідженнях В.І. Моросанової та її послідовників описується зв'язок між розвинутою рефлексивністю і рівнем усвідомленої саморегуляції, але він, на думку згаданих учених, незначний і нижчий, ніж при розвиненій відповідальності, упевненості, наполегливості. Рефлексивність часто поєднується з високим рівнем відповідальності і підвищеною тривожністю. За високої тривожності сильним боком є планування, програмування, а слабким – моделювання. При цьому не виникає компенсаторних механізмів між різнорівневими компонентами профілю, саме тому за рівнем усвідомленої саморегуляції між групами тривожних і нетривожних немає відмінностей. Відповідальні володіють, зазвичай, високою рефлексивністю і упевненістю, у них спостерігається тенденція до зниження самостійності, як наслідок – до залежності від своїх зобов'язань [11].

Специфічні для кожної з суб'єктних властивостей профілі виявилися співставні з виділеними раніше індивідуально-типовими стилями саморегуляції. Наприклад, при високій упевненості формується автономно-оперативний або оперативний стиль, при розвиненій рефлексивності формується автономний або автономно-оперативний стиль. Ці стилі пов'язані з високим розвитком гнучкості (оперативний стиль) і самостійності (автономний стиль). Таким чином, це свідчить про те, що стилетвірними є саме суб'єктні якос-

ті, пов'язані з інструментальною стороною особистості людини, тобто з рисами, що акумулюють способи дій або стратегії, типові для індивідуальності.

Однак за слабого розвитку однієї чи декількох ланок саморегуляції нерідко відбувається компенсація їх нестачі іншими ланками, або залучаються механізми захисту Я. Захист є загальним терміном, що позначає активну боротьбу Я проти небезпеки, зазвичай осуду з боку НАД-Я і супутніх неприємних афектів у ході розвитку та упродовж подальшого життя. Особливості психозахисту розглядалися нами у попередніх публікаціях [3].

З метою вияву стильових особливостей саморегуляції у майбутніх педагогів ми продіагностували їх індивідуальний профіль саморегуляції, а саме: розвиненість планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, і виявили особливості індивідуального розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності, використавши для цього опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССПМ», розроблений В.І. Моросановою.

Тип стилю саморегуляції навчальної діяльності залежить від середніх і високих показників за шкалами самостійності (автономний стиль саморегуляції), гнучкості (оперативний стиль саморегуляції), надійності (стійкий стиль).

Особливості стилю саморегуляції навчальної діяльності залежали від показників шкал планування, моделювання, програмування, оцінки результатів. «Сильним боком» регуляторного стилю є особливості, які сприяють успіху навчання, у методиці пов'язані з середніми і високими значеннями показників. «Слабким боком» стилю саморегуляції є особливості, які не сприяють успіху навчальної діяльності і такі, що вимагають компенсації. Вони пов'язані з низькими значеннями показників.

У дослідженні брали участь 80 студентів-випускників педагогічного спрямування. Кінцева кількість досліджуваних, що пройшла усі етапи дослідження, становила 45 осіб. Вибірка гомогенна за статтю та віком.

Аналіз отриманих за методикою «Стиль саморегуляції поведінки – ССПМ» результатів підтвердив, що найбільш розповсюдженим виявився автономний стиль саморегуляції, який характерний для 36% досліджуваних нами студентів.

Цей стиль характеризується двома типами: *організованим*, який характерний для 50% студентів, що входять до цього стилю, і *контрольно-корегуючим* – теж 50%.

Сильною стороною регуляторного стилю **автономних** студентів, названих групою *організованого типу*, яких виявилось 8 із 16, є усвідомленість і самостійність у виборі та постановці учбових цілей, визначення послідовності їх здійснення, прагнення визначити учбові перспективи на тривалий час. До їх слабкої сторони належить недостатнє врахування вимог викладачів і умов конкретної обстановки і, внаслідок цього, труднощі орієнтації в швидко змінюваній учбовій ситуації. Слабке місце стилю також полягає в недостатній сформованості критеріїв успішності навчальної діяльності. Функціональна недостатність процесів моделювання і оцінки результатів компенсується за рахунок розвиненої ланки планування: учбові ситуації наперед плануються, продумуються задовго до того, як реалізуються, критерії успішності навчальної діяльності наперед продумуються і чітко визначені для різних ситуацій.

До сильної сторони студентів з автономним стилем саморегуляції навчальної діяльності, названих групою *контрольно-коректуючого типу*, належать автономність функціонування процесів ланки оцінки результатів, висока сформованість критеріїв успішності навчальної діяльності. Їх слабкою стороною є низька усвідомленість учбових цілей і, як наслідок, низька самоорганізація процесу навчання. Вони не намагаються планувати свою навчальну діяльність і не прагнуть визначити її перспективи на достатньо тривалий час. Компенсаторні відносини в регуляторному профілі цих студентів були виявлені між особливостями процесів планування і оцінки результатів, що свідчить про те, що учбові цілі цих досліджуваних у процесі навчання піддаються постійному контролю і корекції, чим і забезпечується адекватність цілей і їх досягнення.

Студентів з **оперативним** стилем саморегуляції виявилось 18%. Цей стиль включає дві підгрупи, або типи: з *гнучким врахуванням значущих умов навчальної діяльності*, – характерний для 75% студентів, що володіють цим стилем, і з *оперативністю побудови програми учбових дій*, що характерна для всіх досліджуваних студентів цього стилю.

Перший тип (з гнучким урахуванням значущих умов навчальної діяльності) відрізняється гнучкістю урахування значущих умов навчання. Сильна сторона регуляції цих студентів пов'язана з високою сформованістю процесів моделювання. Для них характерна швидкість включення в навчальну ситуацію, легкість орієнтації в швидко змінній обстановці, оперативність обліку вимог викладачів і умов навчання, уміння знайти правильну тактику під час відповіді і виконання учбових завдань. Їх слабкою стороною є низька усвідомленість і стійкість учбових цілей, низька самоорганізація процесу навчання, труднощі, пов'язані з побудовою програм учбових дій, їх недостатня деталізація. Слабке місце регуляції даних студентів компенсується вираженим розвитком процесів моделювання. Низька усвідомленість і стійкість учбових цілей компенсується за рахунок швидкості включення в навчальну ситуацію і легкості орієнтації в ній. Труднощі побудови програм учбових дій і їх недостатня деталізація компенсуються легкістю пристосування до вимог викладачів і умов ситуації.

Другий тип (з оперативністю побудови програми учбових дій), студентів з оперативним стилем саморегуляції характеризується оперативністю побудови програм учбових дій. Досліджувані цієї групи відрізняються високим ступенем деталізації програм, гнучкістю їх перебудови у разі потреби і їх заміною, коли немає очікуваних результатів. Студенти цього типу легко включаються в навчальну діяльність і можуть швидко переключатися. До їх слабкої сторони належить низька усвідомленість і стійкість учбових цілей і, як наслідок, слабка самоорганізація навчання: труднощі, пов'язані з орієнтацією в учбовій ситуації і визначенням цілей з урахуванням вимог викладачів і конкретної обстановки. У цих студентів у профілі регуляторних особливостей позначилися компенсаторні відносини між особливостями процесів планування і програмування, моделювання. Це свідчить про те, що слабка сторона їх регуляторного стилю компенсується за рахунок особливостей ланки програмування. Недостатня усвідомленість і стійкість учбових цілей компенсуються за рахунок швидкості включення в навчальну роботу. Труднощі орієнтації і врахування умов в учбових ситуаціях компенсуються за рахунок оперативності побудови і перебудови програм виконавських дій.

Група **стійких** студентів, яких у нашому дослідженні виявилося 26%, характеризується стійкістю функціонування процесів оцінки результатів, строгістю і стійкістю критеріїв успішності в психологічно складних умовах. Їх сильною стороною є також усвідомленість цілей і стійкість у ситуації напруги, в обстановці заниженої і підвищеної мотивації навчання. Слабкою стороною стилю саморегуляції даних студентів є труднощі, пов'язані з пошуком і побудовою програм учбових дій, їх недостатня деталізація. Слабка ланка регуляції компенсується за рахунок розвиненості процесів оцінки результатів: програми дій в процесі занять контролюються і коректуються до тих пір, поки це не призведе до планованих результатів.

Окрім цих трьох основних стилів, ми виокремили ще два, проміжні, для яких характерні спільні ознаки двох стилів. Серед таких – *автономно-оперативний*, що характерний для 11% досліджуваних і *стійко-оперативний*, яким володіють 9% респондентів. Для першого характерні ознаки автономного та оперативного стилю, з домінуванням автономного, а для іншого – ознаки стійкого та оперативного, з домінуванням стійкого.

Водночас у нас виникла зацікавленість у тому, чи простежується якась закономірність між володінням певним стилем саморегуляції та навчальною успішністю студентів-випускників. Для цього ми провели порівняльний аналіз середнього балу успішності досліджуваних студентів за усіма навчальними дисциплінами та їх стильовими особливостями.

Так, середній бал успішності студентів з автономним та оперативним стилями саморегуляції дорівнює 4 балам; у студентів з стійким стилем дорівнює 4,1 бала, в автономно-оперативних 4,2 бала та стійко-оперативних 4,1 бала. Отже, як бачимо, жодної залежності не спостерігається. Адже кожен стиль саморегуляції завдяки особливостям своїх регуляторних профілів та компенсаторним можливостям здатний забезпечити нормальний ритм роботи та успішність її виконання.

Висновки. Рівень розвиненості саморегуляції є, безумовно, одним із найбільш суттєвих показників, характеристик особистості вчителя, оскільки свідчить про стан функціональних взаємозв'язків та взаємовпливів утворень, змінних величин різних систем і підси-

стем структури особистості та її розвитку. Крім того, в саморегуляції, особливостях її власної організації, в рівні розвитку віддзеркалюються суттєві тенденції суб'єктної активності особистості, специфіка її взаємозв'язків та взаємодії з навколишнім соціальним та предметним середовищем.

У процесі саморегуляції як специфічного виду психічної активності суб'єкт саморегуляції виходить за межі поставлених зовні завдань (вимог), виявляючи при цьому здатність самостійно ставити нові цілі, знаходити засоби до їх досягнення, вносячи зміни як у зовнішні, так і внутрішні умови, вишукуючи резерви власної психіки та актуалізуючи мотиви професійної діяльності. Саме ці та деякі інші чинники є суттєвою ознакою сформованості стильових особливостей саморегуляції діяльності майбутнього педагога.

Перспективним, на наш погляд, є вивчення впливу емоційних чинників на ефективність оволодіння здатністю до саморегуляції діяльності.

1. Галян І.М. Психічні стани особистості та особливості їх саморегуляції / І.М. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць; головний редактор М.Й. Варій. – Львів: ЛьвДУВС, 2010. – С. 3–14.

2. Галян І.М. Діагностика рефлексивності як функціональної складової стилю саморегуляції психічних станів майбутніх педагогів (теоретичний аспект дослідження) / І.М. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць; головний редактор М.Й. Варій. – Львів: ЛьвДУВС, 2010. – С. 127–138.

3. Галян І.М. Вияв захисних механізмів особистості у саморегуляції поведінки майбутніми педагогами / І.М. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць; головний редактор М.Й. Варій. – Львів: ЛьвДУВС, 2011. – С. 119–134.

4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135.

5. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: МОДЭК, МПСИ, 2009. – 544 с.

6. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121–127.

7. Моросанова В.И. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции и их связь с успешностью обучения / В.И. Моросанова // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 4. – С. 26–36.

8. Моросанова В.И. Акцентуации характера и стиль саморегуляции у студентов / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 30–38.

9. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психол. журн. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 5–17.

10. Моросанова В.И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 134–140.

11. Моросанова В.И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 59–68.



Галян И.М. Стилевые особенности проявления саморегуляции деятельности у будущих педагогов.

Раскрывается разнообразие подходов к изучению стилиевых проявлений деятельности субъекта. Акцентируется внимание на отличиях между компонентами индивидуального стиля интегральной индивидуальности и стилиевыми особенностями саморегуляции. Описываются особенности развития стилиеобразующих черт личности будущего педагога. Анализируются результаты эмпирического изучения проявления стилиевых особенностей проявления саморегуляции у будущих педагогов.

В частности отмечается, что каждый стиль саморегуляции благодаря особенностям своих регуляторных профилей и компенсаторным возможностям способен обеспечить нормальный ритм работы и эффективность ее выполнения.

Ключевые слова: саморегуляция, регуляторный профиль, защитные механизмы, стиль саморегуляции, тип саморегуляции, психическая активность, свойства личности.



Halyan I.M. Stylistic Features of Self-Regulation Manifestations of Future Teachers' Activity.

A variety of approaches to the study of stylistic manifestations of the subject's activity are considered. A Focus is made on the distinctions between the components of individual style of an integrated personality and stylistic features of self-regulation. The results of an empirical study of stylistic features of self-regulation in future teachers are analyzed. It is emphasized that every style of self-regulation due to the peculiarities of its regulatory profiles and compensatory abilities can ensure normal rhythm of work and the success of its implementation.

Key words: self-regulation, regulatory profile, protective mechanisms, self identity, type of self-regulation, mental activity, personality features.

Стаття надійшла 12 листопада 2011 року



ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК КЕРОВАНОГО ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ УЧНЯ

Проаналізовано педагогічне спілкування як керований процес особистісного розвитку учня, розкриті функції спілкування. Автор виокремлює етапи педагогічного спілкування, визначаючи провідну роль педагога на кожному з етапів як запоруку особистісного розвитку вихованців.

Ключові слова: комунікація, спілкування, комунікативна компетентність, педагог, особистість учня.



Постановка проблеми. Життя та розвиток кожної людини не мислиться без взаємодії з іншими, суспільством та навколишнім світом. Спілкування є невід’ємним елементом буття людини, воно є «природним способом існування людини» [1, с. 113]. Особливо важливу роль виконує процес спілкування в педагогічній діяльності, де з його допомогою відбувається навчальний та виховний процес. Проблема педагогічного спілкування набуває особливої актуальності в умовах сучасного розвитку суспільства та пов’язується з гуманістичними тенденціями нової парадигми освіти.

Стан дослідження. У науковій літературі широко досліджені складові педагогічного спілкування, зокрема активно вивчаються: процеси сприймання і розуміння в системі «вчитель-учень» (О.О. Бодальов, С.В. Кондратьєва); закономірності формування у педагога комунікативних умінь і навичок (В.А. Кан-Калік, Г.О. Ковальов, А.Б. Добрович, О.М. Коропецька); система активного соціально-психологічного навчання і комунікативного тренінгу (Л.А. Петровська, Т.С. Яценко, Л.П. Овсянецька); комунікативна компетентність учителя (Ю.М. Ємельянов, І.А. Комарова, Х.А. Василюшин). Водночас, проблема організації педагогічного спілкування ще недостатньо розкрита у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях саме з точки зору його впливу на особистісний розвиток учня.

Мета статті – виявити особливості педагогічного спілкування як керованого процесу особистісного розвитку школяра.

Виклад основних положень. Цілком очевидно, що комунікація відбувається не лише на вербальному рівні. Набагато більше інформації передається в процесі спілкування через невербальні засоби, такі як жести, міміка та навіть на підсвідомому рівні. «При цьому допускається, що підсвідоме спілкування адресується безпосередньо підсвідомості того, хто сприймає інформацію і веде до її нагромадження» [3, с. 454].

Комунікація на підсвідомому рівні зумовлює особливий вплив не тільки того, про що співрозмовник говорить, а й того, як він про це говорить. У процесі такого спілкування рецепієнт сприймає на підсвідомому рівні внутрішні переконання співрозмовника до того, що є об'єктом обговорення і загалом до тих цінностей, які вихователь на словах відстоює. Особливістю такого спілкування є те, що рецепієнт сам роздобуває для себе інформацію, на відміну від вербального спілкування, де інформація подається порівняно чітко і однозначно. Щоб могли якнайточніше відчувати позицію вихователя та відкодувати інформацію, яку він намагається донести до учня, самому рецепієнту необхідно мати уже сформовані власні орієнтації. Інформація, передана в такий спосіб, є для вихованця особливо переконливою. Визначальним критерієм особи вихователя у передачі інформації в такий спосіб є його правдивість і щирість. Саме завдяки цим його характеристикам уможливорюється його позитивний вплив на учня.

Особливе місце в переліку різних видів комунікації посідає педагогічне спілкування. На думку видатного російського психолога О. Леонтьєва, під педагогічним спілкуванням розуміють професійне спілкування вчителя з учнем на уроці і в позаурочний час (у процесі навчання і виховання), що має визначені педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншу психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом та учнем [6, с. 326]. Також під педагогічним спілкуванням розуміють систему «соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямовану на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності» [4, с. 34].

«Спілкування – це взаємодія двох чи більше людей, яка полягає в обміні інформацією пізнавального або афективно-оцінного

характеру». Відтак спілкування включає в себе обмін інформацією між суб'єктами, вироблення спільних рішень, сприймання та розуміння людьми позицій одне одного. «Спілкування – одна з форм взаємодії людей у процесі їхньої діяльності» [7, с. 112].

Процес комунікації є цілеспрямованим, тому можемо говорити, що до структури спілкування входить зміст, мета та засоби спілкування. Змістом спілкування є сама інформація, що передається від особи до рецепієнта. Метою процесу комунікації є «задоволення не лише біологічних потреб, як у тварин, а й багато інших: соціальних, культурних, пізнавальних, творчих, потреб інтелектуального зросту, морального і професійного розвитку» [5, с. 137]. Також метою педагогічного спілкування є «підвищення рівня міжособистісних стосунків в реальному колективі учнів» [6, с. 329].

До засобів спілкування належать всі ті компоненти, за допомогою яких відбувається передача інформації. «Засоби спілкування можна визначити як способи кодування, передачі, перероблення і розшифрування інформації, що передається в процесі спілкування» [7, с. 138].

Педагогічне спілкування є надзвичайно потужним засобом передачі не лише навчального матеріалу, а й змісту об'єктивно позитивних моральних норм та цінностей та віри в їхню істинність. Цей вид спілкування можна назвати універсальним інструментом виховання.

За допомогою спілкування людина утверджує себе в житті, розвиває свою особистість, впливає на оточення та, водночас, сама потрапляє під вплив ззовні: «Ми невидимими путами пов'язані зі світом, що довкола нас... Хочемо того чи ні, всі ми є частинкою суспільства, воно впливає на нас, ми – на нього» [3, с. 99]. Тому «ефективне педагогічне спілкування завжди спрямоване на формування позитивної Я-концепції особистості, на розвиток в учня впевненості в собі, в своїх силах, в своєму потенціалі» [6, с. 328].

«У своєму спілкуванні виховник не повинен переходити межю міри впливу» [3, с. 454], тобто не накидати вихованцю свої погляди. Грубе нав'язування власної позиції «приглушує власну самовиховну ініціативу, зачіпає почуття гідності й нерідко спричинює опір». Найбільш ефективним підходом до виховання буде створення таких умов, коли учень сам «відчитає» в інформації, що

Йому подає вихователь, його погляди, а відтак самостійно й осмислено зможе їх для себе взяти і прийняти як свої.

До структури педагогічного спілкування входять основні чотири етапи, зокрема: моделювання педагогом майбутнього спілкування, або прогностичний етап, на якому вихователь планує й прогнозує зміст, структуру та засоби, які використовуватиме в процесі комунікації; «комунікативна атака», що передбачає завоювання педагогом ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту з вихованцем; «керування спілкуванням», під час якого відбувається передача інформації від вихователя до учня, аналіз цієї інформації, взаємооцінка співрозмовників; «аналіз спілкування» або етап самокоригування, на цьому етапі педагог повинен поглянути критично на те, як він організував процес спілкування з учнем, порівняти мету, засоби з результатами взаємодії, а, врахувавши усі позитиви і негативи, моделювати подальше спілкування [4, с. 443].

Педагогічне спілкування поєднує комунікативні, інтерактивні та перцептивні процеси в системі «вчитель-учні». Перцептивний аспект педагогічного спілкування характеризує здатність учителя адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні якості та конкретні вчинки учнів, тонко відчувати їх мотиви, переживання, розуміти їх індивідуальні та вікові особливості.

Перцептивна функція спілкування полягає у виробленні суб'єктом комунікації образу іншої людини. Дивлячись на співрозмовника, його поведінку, одяг, зовнішні особливості, починаємо розуміти його психологічні риси. У психології цей феномен сприйняття особою іншого індивіда називається соціальною перцепцією. «Прагнучи пізнати, зрозуміти іншу людину, суб'єкт спілкування прагне скласти уявлення про її думки, наміри, здібності, переживання, відносини, що зв'язують між собою суб'єктів спілкування». Особливо в процесі виховання ця функція спілкування є дуже важливою. Педагог починає сприймати вихованців та повинен відчитувати, як учні сприймають його. Це необхідна умова налагодження ефективної взаємодії. Якщо вихователь розуміє, як його сприймають учні, то він може відповідно реагувати [2, с. 64–65].

Інтерактивна складова комунікативної компетентності вчителя виявляється у способах і прийомах виховного впливу на учнів, у тактиці та стратегії організації педагогічної взаємодії. Інтеракти-

вне спілкування пов'язане з організацією спільної діяльності людей, їхньої взаємодії (інтерації) [1, с. 136]. Під час виховного процесу важливо не просто налагодити обмін інформацією, а й виробити спільну стратегію, техніку взаємодії, щоб організувати спільну діяльність. Інтерактивне спілкування передбачає «досягнення взаєморозуміння, докладання спільних зусиль для подальшої організації спільної діяльності, в кінцевому результаті якої зацікавлені партнери» [4, с. 142].

Комунікативний аспект педагогічного спілкування характеризує інформаційно-сміслову сторону педагогічної взаємодії, тобто здатність учителя чітко, зрозуміло і грамотно висловлювати свої думки і почуття, володіти лексичним багатством мови, вербальними і невербальними засобами інформаційного впливу на учнів [2, с. 64–65].

Комунікативна сторона спілкування проявляється насамперед в обміні інформацією, тому цю сторону часто називають інформаційно-комунікативною [1, с. 135]. Для повноцінного існування комунікації необхідно, щоб існував відправник інформації (джерело), сама інформація та реципієнт (одержувач). «Схематично комунікація може бути представлена як інтерсуб'єктний процес ($S = S$), як суб'єкт-суб'єктні стосунки активного обміну інформацією, під час яких спільно досягається предмет спілкування» [5, с. 139].

Специфіка процесу обміну інформацією полягає в активній взаємодії між джерелом інформації та реципієнтом, відбувається не просто рух інформації, а обмін, «інформація не просто передається, а й формується, уточнюється, розвивається» [5, с. 139]. При цьому обміні інформацією відбувається також і вплив на поведінку співрозмовника. Важливо, щоб співрозмовники володіли однаковою, чи принаймні подібною системою кодування та декодування інформації, щоб не виникало непорозумінь та бар'єрів.

Під час комунікативного процесу використовуються декілька форм передачі інформації. Перший спосіб – це вербальна комунікація, при якій найбільше використовується мовлення як усне, так і письмове. Відтак активно задіяна паралельно з вербальною і невербальна комунікація. Вона вносить доповнення до сказаного, надає йому певних відтінків. Учені вважають, що під час спілкування слова доносять лише 7% інформації, звуки та інтонація – 38%,

невербальна взаємодія – 55%, за іншими дослідженнями невербальній комунікації відводять 80% передавання інформації [5, с. 140].

Виховний процес характеризується постійним розвитком, який не позбавлений невдач та помилок з боку як вихователя, так і учня. Відтак з боку педагога можливе виникнення негативної реакції як відповіді на порушення дисципліни учнем. У цій ситуації вихователь схильний бачити в особі учня лише той негативний акт, що на цей момент найбільше привертає його увагу, опускаючи цілісне бачення особистості вихованця. Тому «віра в людину – це здатність завжди за негативним вчинком, навіть негативною рисою, бачити в ній позитивне. А звідси і здатність завжди і всюди спрямовувати наше спілкування не стільки проти зла в людині (іноді треба «недобачати його»), скільки на розвиток, на розкриття всього кращого в ній» [4, с. 455]. У висловленні довіри до вихованця є насправді великий виховний момент, адже відчувши довіру вихователя до себе, учень обов'язково прихилиться до нього і буде намагатися виправдати довіру.

Протилежністю до довіри в стосунках між учнем і вчителем є підозра. «Це – найгірший урок, який виховник може дати своєму вихованцеві, людина – іншій людині» [4, с. 456]. Підозра може стосуватися різних речей, але в своїй суті промовисто засвідчує перед вихованцем недовіру з боку учителя. «І якщо віра в добро зміцнює і активізує сумління дитини, спонукає її саму засуджувати свій вчинок, то чиясь підозрілість утверджує в ній антисумління, бо діє чинник самозахисту, і це підводить вихованця до думки, що кається немає сенсу» [4, с. 457].

Межує з підозрінням почуття сумніву педагога до свого вихованця. Часто вихователь із упередженням ставиться до учня. Вихователь не дивиться на особистість свого вихованця, яким він є, а дивиться на нього в негативному аспекті, ким би він міг потенційно стати. «Очевидно, що такі надмірні, набридливі застороги проти злочину майже напевно приведуть дитину до нього. Бо це теж недовіра, неповага, погляд на людину через окуляри зла» [4, с. 456].

Також потрібно приймати реальний стан речей об'єктивно. Якщо вихованець не є ідеальним, то це потрібно сприйняти і прийняти його таким, яким він є. Віра в вихованця повинна спонукати

педагога працювати на зформування навіть із «важкого» учня доброї особистості. Вихователь повинен навіювати учню віру в себе, здатність до позитивного розвитку, до прогресу.

Людина дуже часто стає такою, якою її бачать або хочуть бачити люди, що її оточують. Звідси – підтвердження тези: якщо ми добре думаємо про дитину, то це служить головної меті виховання. Вихователь зобов'язаний постійно добре думати про свого вихованця. Маючи це на увазі, В. Сухомлинський стверджував, що єдиною рушійною силою виховання є прагнення бути добрим.

Важливим елементом педагогічного спілкування є духовний контакт педагога з вихованцем. Учень потребує спілкування з такою людиною, від якої міг би черпати позитивні цінності для своєї власної душі.

Без такого контакту виховання неможливе. Проте бажання духовного контакту з боку однієї сторони і відсутність цього бажання в іншій зводить нанівець прагнення повноцінного педагогічного спілкування. «Спілкування душ розвивається успішно, якщо люди не побоюються один одного».

Слід згадати, що поняття духовного спілкування не завжди сприймається позитивно, адже воно, на думку деяких педагогів, суперечить «ортодоксальним» принципам поняття виховання: «прагнення наставляти, повчати, керувати, пояснювати і т. ін., що не відповідає ідеалам свободи, рівності та братства. Духовне спілкування не узгоджується з владою виховника над вихованцем» [3, с. 457–458].

Розрізняють механізми педагогічного спілкування, що допомагають усвідомити себе через інших, тобто через те, як мене сприймають інші.

До цих механізмів належать:

– ідентифікація; це явище за своєю сутністю є уподібненням, тобто механізмом взаєморозуміння, усвідомленим чи неусвідомленим уподібненням себе іншій людині [1, с. 137];

– емпатія; це властивість індивіда до співпереживання. Розуміння емоційного стану співрозмовника, входження в цей стан, пережиття ідентичних емоцій;

– рефлексія; під цим явищем розуміється усвідомлення людиною; як її сприймає співрозмовник;

– стереотипізація; це «класифікація форм поведінки й інтерпретація їх причин шляхом віднесення до явищ, що вже відомі, чи здаються відомими, тобто такими, що відповідають соціальним стереотипам» [1, с. 137].

Висновки. Структура педагогічного спілкування вчителя і учня включає основні чотири етапи: 1) прогностичний етап, на якому вчитель планує й прогнозує зміст, структуру та засоби, котрі використовуватимуть в процесі комунікації; 2) етап «комунікативної атаки», що передбачає завоювання педагогом ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту з вихованцем; 3) етап «керування спілкуванням», під час якого відбувається передача інформації від учителя до учня, аналіз цієї інформації, взаємооцінка співрозмовників; 4) етап «аналізу спілкування» або етап самокоригування, на цьому етапі вчитель здійснює корегування своїх впливів, поведінки, враховує всі позитивні й негативні аспекти.

Педагогічне спілкування вчителя і учня, як керованого процесу особистісного розвитку школяра, поєднує комунікативні, інтерактивні та перцептивні сторони. Перцептивний аспект педагогічного спілкування характеризує здатність учителя адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні якості та конкретні вчинки учнів, тонко відчувати їх мотиви, переживання, розуміти їх індивідуальні та вікові особливості. Інтерактивна складова комунікативної компетентності вчителя виявляється у способах і прийомах виховного впливу на учнів, у тактиці та стратегії організації педагогічної взаємодії. Комунікативний аспект педагогічного спілкування характеризує інформаційно-сміслову сторону педагогічної взаємодії, тобто здатність учителя чітко, зрозуміло і грамотно висловлювати свої думки і почуття, володіти лексичним багатством мови, вербальними і невербальними засобами інформаційного впливу на учнів.

Важливими особливостями педагогічного спілкування, як керованого процесу особистісного розвитку школяра, є завоювання вчителем довіри в учнів, довірливе ставлення самого вчителя до учнів, установлення між ним і учнем духовного, емоційного та інтелектуального контакту, реальна турбота про учня, участь у розв'язанні проблем учня та ін.

Саме тому подальшого дослідження потребують визначення бар'єрів міжособистісного спілкування у педагогічній діяльності та пошуку шляхів для їх подолання.

1. Бандурка М. Основи психології і педагогіки: підручник / М. Бандурка, В. Тюріна, О. Федоренко. – Харків, 2003. – 298 с.
2. Василюшин Х.А. Комунікативна компетентність вчителя в роботі з сором'язливими дітьми / Х.А. Василюшин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 2. – С. 64–72.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник / О. Вишневський. – К., 2008. – 562 с.
4. Волкова Н. Педагогіка: посібник / Н. Волкова. – К.: Альма матер, 2003. – 486 с.
5. Психология и педагогика: учебное пособие / под ред. А. Бодалева, В. Жукова. – М., 2002. – 384 с.
6. Реан А. Психология и педагогика / А. Реан, Н.Бордовская, С. Розум. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
7. Серьожникова Р. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник / Р. Серьожникова, Р. Пархоменко, Л. Яковичка. – К.: Знання, 2003. – 319 с.



Ковальчук З.Я. Организация педагогического общения как управляемого процесса личностного развития ученика.

Проанализировано педагогическое общение как управляемый процесс личностного развития ученика, раскрыты функции общения. Автор определяет этапы педагогического общения, подчеркивая ведущую роль педагога на каждом этапе как основу личностного развития воспитанников.

Ключевые слова: коммуникация, общение, коммуникативная компетентность, педагог, личность ученика.



Kovalchuk Z.Ya. Organization of Pedagogical Intercourse as the Guided Process of Personal Development of a Student.

Pedagogical intercourse as the guided process of personal development of a student, and intercourse functions are analysed in the article. An author distinguishes the stages of pedagogical intercourse, defining the leading role of a teacher on each of the stages as a mortgage of personal development of pupils.

Key words: communication, intercourse, communicative competence, teacher, personality of a student.

Стаття надійшла 10 жовтня 2011 року



ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА

Аналізуються особливості психологічної культури викладача у контексті складової його професіоналізму, подається структура та основні організаційно-методичні умови щодо її формування.

Ключові слова: психологічна культура, професіоналізм, освіта, психолого-педагогічна культура, компоненти, структура психологічної культури, програма розвитку психологічної культури.



Постановка проблеми. Становлення та розбудова нового соціально-економічного устрою суспільства створили реальні передумови для фундаментальних перетворень в економіці, науці, культурі. Вони відбуваються на тлі глобалізаційних процесів світового освітнього простору, суттєвої модернізації національної системи освіти, зростанні ролі етнічних, культурних факторів та національної самосвідомості. Ці зміни закономірно та об'єктивно підвищують вимоги до професійної компетентності фахівців-освітян, їх професіоналізму, здатності відповідати вимогам часу.

Провідна роль у реалізації стратегічних завдань в освітній сфері належить працівникам освіти, професійна діяльність яких у сучасних соціально-педагогічних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні тощо параметри.

Відповідно суттєво модернізуються вимоги до педагога як особистості та професіонала, що передбачає якісно інший рівень психологічної культури, ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу і здатності до постійного самовдосконалення тощо.

Більшість освітніх проблем сьогодення зумовлені саме низьким рівнем психологічної культури (навіть відсутністю її взагалі) в певній частини педагогів, а також традиційною психологічною безграмотністю в організації навчально-виховного процесу і педагогічної взаємодії. Тому сучасні педагогічні підходи та інновації часто виявляються неефективними як для вирішення завдань навчання, так і для виховання молодого покоління.

Стан дослідження. У сучасних дослідженнях психологічна культура представлена як:

- частина культури, що сприяє адекватній взаємодії з навколишнім світом (К.А. Абульханова-Славська, А.Г. Асмолов, І.А. Зімня, І.В. Дубровіна, О.І. Мотков);

- самостійний психологічний феномен, що дозволяє людині будувати стосунки зі світом в широкому сенсі слова, самим собою та іншими (Л.С. Колмогорова, Н.Ю. Певзнер, В.В. Семікін);

- особистісне утворення, що піддається постійним змінам ззовні, відображає індивідуальність його носія (М.М. Бахтін, М.К. Мамардашвілі).

Водночас, проблеми вивчення психологічної культури як важливої складової професіоналізму педагога та її впливу на успішність професійної діяльності є не до кінця вивченими. Це зумовило **мету** нашої статті, яка полягає в аналізі структури психологічної культури та визначенні основних положень програми її формування.

Виклад основних положень. «Психологічна культура» – порівняно нове поняття і поки що доволі рідко використовується в українській науковій літературі.

Проте психологічна культура належить до таких понять, щодо яких нині тривають наукові дискусії. Як зазначає І.І. Мороз, існують окремі підходи, які по-різному трактують сутність, зміст, структуру та складові елементи психологічної культури. Немає і єдиного підходу в розумінні шляхів, способів і засобів її формування у студентів на навчальних заняттях у закладах освіти, а в подальшому і в майбутніх педагогів [8].

Це поняття утворилося внаслідок перетину різних наукових сфер: філософії, культурології, соціології, етики і психології. Для того, щоб розкрити суть «психологічної культури», розглянемо уявлення про «культуру» як загальнонаукову категорію.

П.С. Гуревич виділяє такі підходи до розуміння культури:

- філософсько-антропологічний, в якому культура – розгорнута феноменологія людини, «людяність»;

- філософсько-історичний, в якому культура є творчим процесом;

- соціологічний – на першому місці ціннісна природа культури [3].

Поняття «культура» є багатограним і багатозначним. Проаналізуємо одне з нестандартних визначень культури, яке подає В.В. Семикін, опираючись на погляди одного з відомих сучасних психологів, фахівця в галузі дослідження впливу культури на психологію людини, Д. Мацумото. Дослідник стверджує, що культура – це важковловиме, абстрактне поняття, яке значною мірою утворює основу нашого розуміння життя, що передається від одного покоління до іншого у формі ритуалів, традицій, матеріальної спадщини і поведінки. В.В. Семикін зазначає, що культура – це набір програмованих реакцій, які ми і наші предки засвоїли, щоб пристосуватися в повсякденному житті до свого оточення і до тих, хто нас оточує. Вона є програмним забезпеченням нашої свідомості [12, с. 10].

Аналіз філософських досліджень дозволяє говорити про міждисциплінарний характер у вивченні феномена культури в цілому і психологічної культури як частини загальної культури зокрема. Найперші згадки про взаємозв'язки людини і культури характерні для праці мислителів епохи німецької класичної філософії. Зокрема Г.В. Гегель, вивчаючи психологічні аспекти культури, відзначав, що індивід, залучаючись до суспільства, стає особою в міру оволодіння ним накопиченої людством культури у сфері духу. У середині XIX століття німецькі учені М. Лацарус та Х. Штейнталь висунули концепцію, суть якої полягала в тому, що люди однієї національності наділені особливою єдиною специфічною психологічною культурою [13].

Культура – це те, що пов'язує окремих людей в єдине співтовариство, конкретну особистість із суспільством. Ці зв'язки багатогранні та багатозначні, мають різні аспекти і складові. Однією з найважливіших складових людської культури є, на наш погляд, психологічна культура – як культура соціальної взаємодії людей. З іншого боку, психологічна культура неминує є внутрішньою складовою психології людини.

Психологічні дослідження феномена психологічної культури виникли на початку XX століття в межах психоаналітичної теорії особистості (З. Фрейд).

На думку вчених, зв'язок культури і людини нерозривний, культура – основний спосіб життя людей. Визначальна роль куль-

тури в генезисі особистого розвитку дитини була обґрунтована Л.С. Виготським [7].

Як зазначає І.А. Зімня, «загальна культура визначається сформованістю, стійкістю основних планів відношення до світу, до себе і характером їх вираженості в поведінці. Вона передбачає внутрішню культуру (такт, гідність, повага іншого, відповідальність тощо)» [4, с. 12].

В.В. Семикін вважає, що ця «внутрішня культура» є не що інше, як «психологічна культура», тобто певна якість внутрішнього психічного життя людини як суб'єкта, особистості і індивідуальності. «Психологічна культура є ядром загальної культури людини, яка виступає її внутрішнім планом або контуром: «культура стосунків, культура інтелектуальної діяльності і культура саморегуляції – утворюють внутрішній, інтелектуально-афективно-вольовий, ціннісно-смысловий план загальної культури людини. Культура наочної діяльності, культура поведінки і культура спілкування є зовнішнім контуром, в реалізації якого виявляються особливості внутрішнього» [12, с. 40–41].

Психологічну культуру, в розумінні внутрішньої культури слід відрізнити від іншого поняття психологічної культури (у широкому розумінні) – як певної сукупності явищ творчості і досягнень у функціонуванні психологічного співтовариства вчених і психологів-практиків. У зв'язку з цим, це поняття в первинному розумінні слід розробляти, а також використовувати як загальнопсихологічну категорію.

М.Д. Хатуєва вважає, що психологічна культура – це психологічна освіченість людини у поєднанні з готовністю і умінням використовувати її в повсякденному житті з метою самопізнання, підвищенні ефективності спілкування і самовдосконалення [14].

На думку О.І. Моткова, психологічна культура – це комплекс розвинених спеціальних потреб, здібностей і умінь людини [9]. Психологічна культура виявляється в самоорганізації і саморегуляції будь-якої життєдіяльності людини, різних видів його базових прагнень і тенденцій, ставленні особистості до себе, до близьких і далеких людей, до живої і неживої природи, світу в цілому. З її допомогою людина гармонійніше враховує як внутрішні вимоги психіки, тіла, так і зовнішні вимоги життя.

Психологічна культура – це багатомірне та системне психічне явище і його слід розглядати, насамперед, в діалектичній єдності загального, особливого і поодинокого проявів людської психіки. Вона сполучає в собі як загальне, наприклад, загальнолюдські цінності й соціальні норми, як особливе – своєрідність етнічного менталітету і способів соціальної взаємодії, одиначне – індивідуально своєрідний стиль стосунків, поведінки і діяльності.

З огляду на думку М.Ю. Певзнера, важко не помітити, що науковець зосереджується на такому понятті, як психологічна культура педагогів, і розглядає її як інтеграційне новоутворення особистості, яке охоплює взаємозв'язані психологічні властивості, є ядром структури професійно-важливих якостей, виконує ціннісно-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності, і забезпечує високий рівень її успішності, а також саморозвиток і самореалізацію особистості як у професії, так і в межах життєвої стратегії в цілому [10].

Як стверджує В.Г. Лаврушкіна (вчена включає до поняття психологічної культури педагогічну культуру і позначає їх таким визначанням, як «психолого-педагогічна культура»), психолого-педагогічна культура є складовою загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою відображені духовні та матеріальні цінності освіти і виховання, а також способи творчої психолого-педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості і здійснення освітньо-виховного процесу. Тобто психолого-педагогічна культура інтегрує історико-культурний психолого-педагогічний досвід і регулює сферу психолого-педагогічної взаємодії [6].

У сучасних умовах під впливом реальних потреб оновлення вищої і середньої освіти спостерігається підвищення інтересу вчених до аналізу проблем психолого-педагогічної культури. Так, на думку, О.В. Скрипченко, Л.В. Долинської, З.В. Огороднійчука, психолого-педагогічна культура містить такі аспекти:

– у *культурно-історичному аспекті* вона охоплює світовий педагогічний досвід як зміну культурних і відповідних їм педагогічних епох;

– у *соціально-педагогічному аспекті* психолого-педагогічна культура постає як явище соціальне, як характеристика особли-

востей психолого-педагогічної взаємодії поколінь, як засіб педагогізації навколишнього середовища. Її носіями і творцями є педагоги, батьки, громадські установи і заклади;

– в *аспекті діяльності* педагогічних закладів психолого-педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, способу життя, особливостей психолого-педагогічної системи, як процес її руху до нового якісного стану;

– в *індивідуально-особистісному аспекті* вона розглядається як вияв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності і спілкування викладача вищої школи [1].

Психологічна культура має ієрархічну багаторівневу будову і багатокомпонентний склад. Тут виявляються і особливості сприймання іншої людини, і глибина її розуміння, і адекватність знань про неї, характер переживань, пов'язаних із іншою людиною, а також вміння спілкуватись, співпрацювати та продуктивно виконувати спільну справу. Психологічна культура постає як єдність знань, ставлень, переживань і життєвого досвіду людини.

Як зазначає О.І. Мотков, психологічна культура складається з двох компонентів – психологічних знань і загальної культури людини. На його думку, у педагогічному середовищі більшим попитом користується перший компонент. У цьому контексті питання підвищення психологічної культури викладача (педагога) особливо актуальне і його розв'язання покладається як на процес самоосвіти викладача, так і соціально-психологічну службу освітньої установи, зокрема на педагогів-психологів [9].

У результаті вивчення структури психологічної культури варто погодитись з думкою В.В. Семикіна, який навів найбільш повну змістову її структуру, що включає такі основні компоненти:

– *когнітивний* (система наукових психологічних знань про людину і соціальну взаємодію людей, система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ і особово-індивідуальні особливості, розвинений соціальний інтелект, креативність, схильність до соціальної творчості);

– *рефлексивно-перцептивний* (спостережливість, уважність до людей, психологічна проникливість, уміння адекватно сприймати себе та інших людей, прогностичні здібності, здібності до ідентифікації);

– *афективний* (чуйність до людей, розвинена емпатія і уміння співпереживати, багатство і дієвість переживань, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, великодушність, милосердя, почуття власної гідності, почуття гумору);

– *вольовий* (здатність протистояти зовнішньому тиску, здатність подавити негативні емоційні дії і сильні переживання, здатність не допускати зривів діяльності при значних психічних і фізичних навантаженнях, самоконтроль, витримка, наполегливість в утвердженні етичних цінностей та етичних принципів, надійність);

– *комунікативний* (уміння спілкуватися з людьми, адекватно сприймати і передавати інформацію, уміння будувати і висловлювати свої думки логічно, доказово і зрозуміло, мовна культура);

– *регулятивний* (адаптивність, уміння довільної саморегуляції поведінки і діяльності, володіння собою, уміння управляти своїми психічними властивостями і розумом, сумлінність, етична саморегуляція);

– *підсистема досвіду соціальної взаємодії* (установки і стереотипи культурної поведінки, розвинені уміння і навички соціальної взаємодії, соціальна активність, терпляче ставлення до людей, ввічливість, дипломатичність, сумлінність, внутрішня гідність, інтелігентність);

– *ціннісно-смісловий* (соціальні норми, цінності і стосунки до них, інтерес до людей, толерантність, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага) [12, с. 91–92].

Сучасне суспільство ставить перед викладачем завдання, що полягають не лише у формуванні професійних знань і умінь молодих фахівців. Педагогові в навчальному процесі необхідно розкрити потенціал людини, сформувати мотивацію успіху, самостійність, яка ставить особистості й професійної діяльності викладача високі вимоги. Нині конкурентоздатним ресурсом діяльності педагога є не стільки спеціальні знання, володіння інформацією, освоєні технології навчання і виховання, скільки професійна і психологічна культура, що забезпечує професійну успішність викладачів вищого навчального закладу.

Р.Т. Кокоева розглядає психологічну культуру сучасного педагога як специфічну модель, що охоплює професійне соціальне

спілкування, взаємодію, високий рівень професійної і етичної мотивації. Це підвищує успішність особистості як у межах професії, так і в межах життєвої стратегії в цілому. Крім того, модель сучасного викладача вищої школи повинна наповнюватися такими психологічними властивостями, як толерантність, емоційна стійкість, лабільність, регуляторна гнучкість, соціальна активність і розвинена система саморегуляції. Розвинуті комунікативно-організаторські уміння в сукупності з науково-дослідними і спеціальними також фундаменталізують ступінь успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу [5]. Індивідуально-психологічні властивості є суб'єктивним потенціалом педагога і зумовлюють успішність його професійної діяльності, визначаються розвиненою психологічною культурою.

Саме психологічна культура, як наголошує В.В. Семикін, є системоутворювальним чинником комплексу професійно важливих якостей педагога, забезпечує необхідний рівень його професійної культури, продуктивність педагогічної діяльності, а також здатність викладача бути сполучною ланкою і посередником між загальнолюдською культурою і дитиною [12, с. 158].

Сучасна освітня ситуація формує дедалі вищі вимоги до рівня професіоналізму педагога. Досягнення цілей сучасної освіти значною мірою пов'язане з особистісним потенціалом викладача, його загальною і професійною культурою. Перехід до нової освітньої парадигми, домінуючим чинником якої є культура, виховання «людини культури», визначає орієнтири вищої педагогічної освіти [13].

На думку М.Ю. Певзнера, вирішення проблеми успішної професійної діяльності можливе лише в контексті оптимізації психологічної культури педагога, що забезпечує його саморозвиток і самореалізацію в професії, становлення особистісної і професійної самосвідомості, успішну адаптацію до динамічних соціально-економічних змін і ефективну соціальну взаємодію, створює умови для збереження цілісності особистості [10].

Якщо нині вища освіта для педагога – це самоосвіта упродовж усього життя, то розвиток його психологічної культури також повинен здійснюватися у професійно-освітніх умовах, які постійно змінюються.

За допомогою чого нам підвищувати психологічну культуру педагога?

О.О. Вороніна пропонує такі напрями вирішення цієї проблеми: по-перше, формування психологічної грамотності як деякого мінімуму психологічних знань і умінь, які забезпечують більш адекватну поведінку і соціальну взаємодію в умовах освітньої установи. Для цього необхідно активно залучати педагогів до знайомства з системою наукових психологічних знань про людину і соціальну взаємодію людей, системою адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ і особово-індивідуальних якостях, розвивати соціальний інтелект, креативність, схильність до соціальної творчості.

По-друге, формування психологічної компетентності, що забезпечує ефективність поведінки, діяльності або соціальної взаємодії з людьми. Спостережливність, уважність до людей, психологічна проникливість, вміння адекватно сприймати самого себе і інших людей, прогностичні здібності, чуйність до людей, розвиток емпатії і вміння співпереживати, прагнути до емоційної стабільності, чуйності, доброзичливості, великодушності, милосердя, відчуття власної гідності, відчуття гумору, вмінню спілкуватися з різними людьми, адекватно сприймати і передавати інформацію [2].

Як основні *організаційно-методичні умови розвитку психологічної культури педагогів* О.О. Вороніна пропонує виділити такі:

1. Формування психологічної культури педагогів можливе в межах післядипломної освіти як одна з необхідних умов підвищення їх кваліфікації.

2. Орієнтація на формування насамперед аксіологічного компоненту феномену, що вивчається, і відповідно зміну ціннісної свідомості педагогів у напрямі гуманістично орієнтованого освітнього процесу, а також створення мотиваційної готовності до процесу розвитку психологічної культури засобами групової дискусії, індивідуального і групового консультування.

3. Операційний компонент програми повинен включати формування навиків саморегуляції, аналізу рефлексії процесу і результатів професійної діяльності, навиків ефективної комунікації за допомогою таких психологічних технологій, як соціально-

психологічний тренінг, тренінг особистісного зростання, імітаційні і рольові ігри.

4. Підвищення психологічної обізнаності педагогів шляхом проведення міні-семінірів і «круглих столів», у тому числі тих питань, що цікавлять самих педагогів.

5. Здійснення підбору психологічних прийомів і вправ із урахуванням конкретних параметрів психологічної культури педагогів [2].

Психологічна культура допомагає особистості обрати шлях досягнення бажаних результатів, використовуючи свої здібності й можливості. Головне завдання при цьому – опанувати мистецтво самопрезентації: правильно оцінювати свої сильні та слабкі сторони і залежно від цього моделювати свою поведінку, створюючи привабливий імідж. Важливо знати, що цінують люди в інших, а також критерії цих оцінок.

Як підсумовують Л.Г. Подоляк і В.І. Юрченко, результатом формування психологічної культури особистості є позитивна зміна цілісного «Я» (трансформації «Я» як цілісного феномена): позитивна динаміка розвитку особистості і «Я-концепції», конструктивність стосунків і поведінки, гуманізація ціннісних орієнтацій, актуалізація особових ресурсів [11].

Динаміка формування професійно-психологічної культури викладача, на думку дослідників, передбачає переструктурування потреб і мотивів, розвиток гуманістичних професійних установок і орієнтації, ціннісних стосунків; опанування засобів самоаналізу, особистої рефлексії, саморегуляції, самоврядності; розширення індивідуального смислового простору, «семантичного поля» професійної свідомості; оволодіння соціальними і духовними знаннями і вміннями; освоєння умінь будувати діалогічні стосунки [13].

Встановивши важливість, природу, сутність та компоненти такого феноменального явища, можемо стверджувати, що психологічна культура сприяє:

- ґрунтовнішому усвідомленню своїх можливостей (інтелектуальних якостей, працездатності, комунікативних властивостей, характеру, темпераменту);

- кращому розумінню своїх бажань (потреб у самозбереженні, визнанні іншими людьми, самореалізації своїх здібностей);

- правильної організації свого навчання і праці, дозвілля й побуту;
- оптимальному регулюванню особистих і ділових взаємин з іншими людьми (батьками і дітьми, однолітками і співробітниками і т. д.).

Висновки. Психологічна культура є інтеграцією психологічних якостей, властивостей, навичок, вмінь і компетенцій педагога вищої школи. Вона є результатом не лише соціалізації й освіти, але також особистісних зусиль щодо поєднання та гармонізації власних життєвих інтересів і потреб з інтересами навколишнього світу і соціуму, здатністю до самоуправління, саморегулювання, самоконтролю, рефлексії та ін. Високий рівень психологічної культури є одним із найбільш гармонійних психологічних утворень серед психолого-педагогічних характеристик педагога.

Аналіз різних підходів щодо структури психологічної культури показав, що це поняття є багатоаспектним і системоутворювальним чинником сукупності професійно-психологічних значущих рис педагога вищої школи, його психологічних знань, навичок вмінь і практичної здатності самоуправляти своєю поведінкою під час вирішення будь-яких педагогічних завдань. Як системоутворювальний чинник, психологічна культура відображає рівень психологічної зрілості особистості педагога вищої школи, міру його людяності й толерантності. Психологічна культура забезпечує безпеку, гуманність і успішність різних форм взаємодії людей не тільки в системі «педагог–студент», але й «педагог–педагог», «педагог–громадськість», «педагог–сім'я».

Виділення психологічної культури, як однієї з найважливіших складових професіоналізму педагога, зумовлене специфікою його педагогічної діяльності, спрямованої на формування особистості, здатної як сьогодні, так і у майбутньому відтворювати й збагачувати суспільство, формувати гармонійну особистість у комплексі інтелектуальних, професійних, морально-психологічних, соціальних якостей.

Психолого-педагогічна програма формування психологічної культури педагога вищої школи охоплює: самоосвіту та самовиховання, формування психологічної грамотності та її постійне вдосконалення, розвиток навичок саморегуляції та рефлексії; організа-

цію психологічних тренінгів, упровадження форм індивідуального та групового консультування, психокорекцію негативних психічних якостей і властивостей.

Подальшого дослідження потребує розроблення та впровадження психологічних рекомендацій щодо формування та розвитку елементів психологічної культури як необхідної складової професійної майстерності майбутніх педагогів в умовах вищого навчального закладу.

-
1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. – 2-ге вид. – К.: Каравела, 2007. – 400 с.
 2. Воронина О.А. Психологическая культура педагога. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedvesti.uvuo.ru/archive.html>
 3. Гуревич П.С. Культурология / П.С. Гуревич. – М.: Юнити, 2009. – 327 с.
 4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Логос, 2006. – 384 с.
 5. Кокоева Р.Т. Психологическая культура преподавателя высшей школы / Р.Т. Кокоева // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 5. – С. 78–79.
 6. Лаврушкіна Г.В. Психологічна культура викладача вищої школи / Г.В. Лаврушкіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psych.kiev.ua/nma-stud/fla-stud/id-47/lang-1/index.html>
 7. Леженина А.А. Психологическая культура преподавателя вуза как системообразующий фактор успешности его профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.03 / А.А. Леженина // Дальневосточный государственный университет путей сообщения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.google.com/>. – Хабаровск, 2007.
 8. Мороз И.И. Формирование педагогической культуры у студентов на семинарских занятиях / И.И. Мороз. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_19_3/doc_pdf/Moroz_st.pdf
 9. Мотков О.И. Психологическая культура личности / О.И. Мотков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-392.html>
 10. Певзнер Н.Ю. Совершенствование системы повышения квалификации педагогов в контексте становления психологической культуры / Н.Ю. Певзнер. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.google.com/>
 11. Подоляк Л.Г. Психология вищої школи: підручник / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – 2-е вид. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
 12. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека: монография / В.В. Семикин. – СПб., 2002. – 173 с.

13. Формирование профессионально-психологической культуры учителя. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://planetadisser.com/see/>

14. Хатуева М.Д. Имидж и психологическая культура человека / М.Д. Хатуева. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.rin.ru/article/1124-101.html>



Мачинская Н.И., Лагутин В.Б. Психологическая культура как составляющая профессионализма преподавателя.

Анализируются особенности психологической культуры преподавателя в контексте составляющей его профессионализма, анализируется структура и основные организационно-методические условия ее формирования.

Ключевые слова: психологическая культура, профессионализм, образование, психолого-педагогическая культура, компоненты, структура психологической культуры, программа развития психологической культуры.



Machynska N.I. Lagutin V.B. Psychological Culture as a Component of a Teacher's Professionalism.

Peculiarities of psychological culture of a teacher in the context of its professionalism are analyzed in the article. The structure and the main organizational and methodological conditions related to its formation are given.

Key words: psychological culture, professionalism, education, psychological and pedagogical culture, structure of psychological culture, programme of psychological culture development.

Стаття надійшла 25 серпня 2011 року



УДК:159.922.27

Ю.М. Терлецька

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

Розкриваються психологічні особливості управління науково-педагогічними працівниками навчальною діяльністю студентів, серед яких найважливіше місце посідає управлінська рефлексія на основі особистісної, групової, міжсуб'єктної, змістовної та інтелектуальної рефлексії.

Ключові слова: управління навчальною діяльністю студентів, рефлексивне управління, інтерпретація, прогнозування, проектування, зворотний зв'язок.

Постановка проблеми. Навчання – цілеспрямований, організований, планомірний, взаємозумовлений і систематичний процес передання-оволодіння знаннями, навичками і вміннями, який висвітлений у багатьох працях [1; 2; 3; 5; 8; 10; 11; 12 та ін.]. Воно поділяється на діяльність тих, хто вчить (викладання), і діяльність тих, хто вчиться (учіння). Як відомо, викладання – це такий вид діяльності, котрий спрямований на керування переважно пізнавальною діяльністю студентів з метою отримання ними необхідних знань, навичок, умінь (ЗНУ). Стосовно управлінської функції, то в деяких працях наголошується, що вона є основною функцією педагога. Це пояснюється тим, що педагог повинен «не вчити, а спрямовувати учіння, не виховувати, а керувати процесами виховання» [11, с. 232].

А.С. Нісімчук, О.С. Падалка і О.Т. Шпак указують на те, що педагогічна діяльність «спрямована на реалізацію управління і формування навчальної діяльності того, хто навчається, проектування та організацію його діяльності» [8, с. 53].

Словом, за допомогою ефективного управління науково-педагогічний працівник спрямовує та активізує пізнавальну діяльність студентів, зменшує вплив дестабілізуючих як зовнішніх, так і внутрішніх чинників, які впливають на педагогічний процес у вищому навчальному закладі (ВНЗ), оптимізує педагогічне середовище з метою підготовки студентів до професійної діяльності та суспільного життя. Проте здійснення такого управління можливе за умов використання адекватного психологічного підґрунтя.

Стан дослідження. Фундаментом вивчення психологічних аспектів управління науково-педагогічними працівниками навчальною діяльністю студентів є психологія управління – це «галузь психології, яка вивчає психологічні закономірності управлінської діяльності» [9, с. 10], а також психологія менеджменту. Так, у праці за редакцією Г.С. Нікіфорова зазначено, що «предмет психології менеджменту складають психологічні явища організації» [14, с. 12]. На думку автора, до предмета вивчення психології менеджменту входять соціально-психологічні явища; питання психології праці (аналіз трудової діяльності); функціональні психічні стани та ін.; питання загальної психології (теорія діяльності особистості, розвитку та інших напрямів) [14, с. 12].

Психологічні аспекти управління науково-педагогічними працівниками навчальною діяльністю студентів у різних площинах і на різних рівнях складності розглядали дослідники педагогічної психології та педагогіки вищої школи [1; 2; 4; 12; 13; 16; 17; 18; 19 та ін.]. Наприклад, І.В. Соколова вказує на те, що «готовність до розв'язання педагогічних завдань на високому рівні майстерності визначається і забезпечується комплексом психолого-педагогічних умінь згідно з особливостями діяльності педагога» [5, с. 443].

І.А. Зязюн доводить, що педагогічна діяльність включає «таке керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, яке забезпечує розвиток головних сфер їх особистості» [12, с. 19].

Однак серед психологічного підґрунтя повною мірою не розкрито психологічні умови, чинники та особливості управління науково-педагогічними працівниками навчальною діяльністю студентів, роль і місце різних видів рефлексії та педагогічного середовища в управлінні тощо.

Метою нашого наукового пошуку є розширення знань про психологічні особливості управління науково-педагогічним працівником навчальною діяльністю студентів.

Виклад основних положень. Місце науково-педагогічного працівника як керівника в системі управління навчальною діяльністю студентів визначає завдання інтеграції сумісних зусиль з метою оволодіння студентами професійними та суспільно-гуманітарними знаннями, навичками і вміннями, підготовки до суспільного життя. Йдеться про внесення узгодженості в їхні дії, щоб кожен максимально виявив свої можливості.

Психологічну сутність управління, як виду діяльності, можна розглядати за Б.Ф. Ломовим, який наголошував, що «психологія саме і розглядає в діяльності той аспект, який пов'язаний із вивченням різних форм, видів і рівнів суб'єктивного відображення об'єктивної дійсності діючою людиною. У дослідженні діяльності її передусім цікавлять мотиви, цілеутворення, воля, емоції та ін., які становлять специфічні форми суб'єктивного відображення суспільних відносин. Вона вивчає також роль, функції і динаміку сенсорних, перцептивних, мнемічних та інших психічних процесів, включених у реальну діяльність людини» [6, с. 205]. Отож, підкреслюючи універсальність будови будь-якого виду діяльності,

Б.Ф. Ломов виділяє в ній такі головні функціональні блоки: мотив, мета, планування, перероблення інформації, оперативний образ або концептуальну модель, прийняття рішення, дії, перевірка результатів дій та їх корекцію [6, с. 216].

Науково-педагогічні працівники здійснюють управління навчальною діяльністю студентів через керування: а) учінням, вихованням (самовихованням) і розвитком (саморозвитком) студентів; б) інтелектуальною (пізнавальною), емоційно-почуттєвою, волевою та мотиваційною сферами особистості студента; в) процесами комунікації, взаємовідносин і поведінки; соціально-психологічними явищами в студентських групах, педагогічному середовищі та самими студентськими колективами; г) роботою під керівництвом науково-педагогічного працівника і самостійною роботою студентів.

У ході дослідження ми виявили, що важливою психологічною особливістю керування науково-педагогічними працівниками навчальною діяльністю студентів є те, що воно виявляється як рефлексивне управління на всіх етапах його здійснення. Тут слід підкреслити, що «поняттю «рефлексивне управління» надається значення спеціалізації управління, яке містить у собі підсистему управління рефлексивним процесом і відбувається як щодо сталих суб'єктів, так і щодо суб'єктів, які перебувають на стадії становлення...» [7, с. 295].

М.І. Найдюнов зазначає: «Наше авторське бачення рефлексивного управління полягає в необхідності розгляду його як системи управління рефлексивним процесом, який може бути не тільки детально (протокольоно) описаний, а й змодельований. Розуміння рефлексивного процесу як послідовності змін рефлексивних рівнів (інтелектуального, особистісного і міжсуб'єктного, перемезованих змістовим, розширює поняття координованості в частині співвіднесення в ньому формалізованих та неформалізованих (сміслових) складових координації» [7, с. 106].

У нашому випадку психолого-педагогічні впливи взаємодію, контроль і оцінювання рефлексують як науково-педагогічні працівники, так і студенти. Таким чином відбувається управління рефлексивним процесом у континуумі індивідуально-групового суб'єкта. Фактично йдеться про особистісну і групову рефлексію. Взаємодія, взаємоузгодження і взаєморозуміння в ході навчальної

діяльності здійснюються посередництвом інтелектуальної та особистісної рефлексії як студентів, так і науково-педагогічних працівників.

Можливість особистісної, групової, міжсуб'єктної, змістовної та інтелектуальної рефлексії в ході розв'язання змістовно-сміслових педагогічних завдань і порівняння результатів з наявною моделлю дає можливість науково-педагогічному працівнику переосмислити форми, методи і засоби управлінського впливу. З іншого боку, це забезпечує змістовно-смісловий аналіз ЗНУ.

Педагогічне середовище загалом розглядається як рефлексивне середовище, оскільки в ньому здійснюється безпосередня соціально-психологічна та психологічна, в тому числі й інтелектуальна взаємодія різних учасників педагогічного процесу в ході розв'язання педагогічних завдань. Воно характеризується різними формами різнопредметної та різнозмістовної взаємодії науково-педагогічних працівників і студентів, унаслідок чого відбувається співтворчість, розв'язання навчальних завдань, розвиток студентів.

Власне педагогічне середовище є змістовно-сміисловою площиною взаємодії всіх учасників навчального процесу. М.І. Найдъонов зауважує: «Парадокс формування системи рефлексивного управління з огляду на присутність у складі суб'єктної системи як самодетермінованої сутності долається створенням спільного контуру події, яка через контроль використання ресурсів створює паритетні умови для реалізації різних форм суб'єктності» [7, с. 295].

Отже, в процесі управління навчальною діяльністю студентів науково-педагогічний працівник фактично здійснює рефлексивну регуляцію виконання студентами різних навчальних завдань.

Використання особистісної, групової, міжсуб'єктної, змістовної та інтелектуальної рефлексії в змістовно-смісловому аналізі управлінської діяльності дає змогу реконструювати стосунки як у студентській групі, так і в системі взаємовідносин «науково-педагогічний працівник – студент».

У ході дослідження ми з'ясували, що функціональна схема психології управління науково-педагогічним працівником навчальною діяльністю студентів включає такі блоки: 1) збір психолого-педагогічної інформації; 2) аналіз психолого-педагогічної інформації; 3) інтерпретація даних і висновки; 4) прогнозування результатів

при відповідному психолого-педагогічному впливові; 5) проектування психолого-педагогічного впливу; 6) форми, методи і засоби психолого-педагогічного впливу; 7) здійснення психолого-педагогічного впливу; 8) результат; 9) зворотний зв'язок (рис. 1).



Рис. 1. Функціональна схема психології управління науково-педагогічним працівником навчальною діяльністю студентів

Збір психолого-педагогічної інформації здійснюється з використанням різних емпіричних методів, серед яких спостереження, аналіз результатів діяльності студентів, незалежних характеристик, біографічний, а також об'єктивні, суб'єктивні та проєктивні методики (тести) і т. ін. Отже, науково-педагогічний працівник має володіти знаннями, навичками і вміннями психодіагностики. Це також обумовлено й тим, що нині розробляються і дедалі частіше

застосовуються педагогічні тести з метою педагогічного контролю й оцінки ЗНУ студентів.

Аналіз психолого-педагогічної інформації передбачає застосування науково-педагогічним працівником усіх операцій мислення, тобто аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, групування, класифікації та систематизації, а також усіх форм мислення – судження, міркування, умовиводу і поняття. Такий аналіз дає змогу виявити наявний інтелектуальний рівень та навченість студентів, рівень їх мотивації до навчальної діяльності, особливості протікання психічних пізнавальних процесів, індивідуально-психологічні (темперамент, характер, здібності, спрямованість та ін.) й соціально-психологічні (статус, соціальну роль, соціальну позицію та ін.) особливості. Він здійснюється посередництвом знань педагогічної теорії та психології (насамперед загальної, педагогічної, соціальної, впливу, особистості, психодіагностики) в їх прикладному аспекті, в тому числі й стосовно своєї власної діяльності.

Для оцінки ефективності управлінського впливу на студентів важливі рефлексивні вміння науково-педагогічних працівників, які полягають в аналізі й оцінюванні своєї власної педагогічної діяльності, особистісних якостей, дій і вчинків, а також того, як він (науково-педагогічний працівник) сприймається та оцінюється студентами.

Прогнозування результатів при відповідному психолого-педагогічному впливі. Прогнозування полягає в тому, що НПП має передбачити динаміку інтелектуальних, вольових, емоційно-почуттєвих, мотиваційних і конативних змін, які відбуваються або мають відбутися з конкретним студентом і чи/ із студентським колективом при тому чи іншому психолого-педагогічному впливові, виявити й проаналізувати тенденції їхнього розвитку, психологічні та соціально-психологічні бар'єри, наявні психолого-педагогічні проблеми та ін.

Кожен вид прогнозування має психологічне підґрунтя, яке включає пізнавальну діяльність науково-педагогічного працівника, його мотивацію, здібності, уяву (концептуальний образ) та ін.

Проектування психолого-педагогічного впливу. Проектувальна управлінська діяльність науково-педагогічних працівників органічно пов'язана з оцінкою науково-педагогічним працівником

пізнавальної, вольової, емоційно-почуттєвої, мотиваційної сфер особистості студента для вироблення психолого-педагогічних орієнтаційно-проективних дій та операцій, сутність яких полягає у конструюванні змісту навчальної роботи.

Для здійснення управлінського проектування навчальною діяльністю студентів науково-педагогічний працівник має володіти високою продуктивністю розумової діяльності. Для цього потрібно: а) мати гнучкий розум, що виявляється в умінні науково-педагогічного працівника, залежно від умов, приймати швидкі рішення, а також визначати шляхи, форми, методи і засоби їх виконання; б) володіти логічністю розумової діяльності, яка характеризується послідовністю викладення думок і концентрацією розуму на певному предметі або явищі; в) мати широту розуму, яка дозволяє науково-педагогічному працівникові охоплювати широке коло проблем, щоб побачити і зрозуміти їх взаємозв'язок і взаємообумовленість.

У цьому разі науково-педагогічний працівник розробляє модель психологічного впливу в реальних соціально-психологічних умовах. Для побудови такої моделі науково-педагогічний працівник має володіти знаннями психології особистості, соціальної психології, вікової та педагогічної психології, психології впливу, психології відмінностей, психології пізнавальної діяльності, мотивації та ін.

Форми, методи і засоби психолого-педагогічного впливу.

Науково-педагогічний працівник для реалізації наміченого плану та досягнення поставлених цілей має обрати (підготувати) адекватні форми, методи і засоби психолого-педагогічного впливу. Отже, він має знати теорію і практику здійснення психолого-педагогічного впливу.

Здійснення психолого-педагогічного впливу. Власне здійснення психолого-педагогічного впливу науково-педагогічним працівником на студентів і студентські колективи відбувається за посередництвом їхньої організаторсько-методичної діяльності, як складової управління навчальною діяльністю студентів. Ця діяльність пов'язана із психологічним забезпеченням включення студентів і студентських колективів у різні види діяльності. Таке психологічне забезпечення вимагає формування у студентів позитивної

мотивації та волі, спрямованих на оволодіння ними навичками і вміннями роботи щодо «добування» професійних ЗНУ.

Складовими управлінської діяльності науково-педагогічного працівника також є його орієнтаційні вміння, які полягають у здатності науково-педагогічних працівників здійснювати соціально-психологічний вплив з метою формування таких ідеалів, ідей, поглядів, принципів, якостей, на які б орієнтувалися студенти у своїй життєдіяльності.

Надзвичайно важливими у здійсненні управлінської діяльності науково-педагогічним працівником є його комунікативні вміння, які включають взаємозалежні групи перцептивних навичок і вмінь, власне вміння педагогічного (вербального) спілкування та педагогічну техніку, що дозволяє йому розуміти інших людей (студентів, колег).

Робота із студентами вимагає від науково-педагогічного працівника, як керівника їхньою навчальною діяльністю, щоб він керувався педагогічними принципами індивідуального підходу, на основі якого враховують психологічні вікові, статеві та пізнавальні особливості особистості студента, його мотивацію тощо. Здійснення психолого-педагогічного впливу передбачає також формування позитивної мотивації щодо навчання, полягає в постійному спонуканні студентів до активної пізнавальної діяльності, професійно орієнтованої поведінки, спілкування та діяльності тощо. Для цього науково-педагогічний працівник повинен володіти відповідною сукупністю певних якостей і властивостей своєї особистості.

Результат відображає реальні інтелектуальні, вольові, емоційно-почуттєві, мотиваційні та конативні зміни студентів, рівень їх навчальної успішності, розвитку тощо, а також їх ставлення як до науково-педагогічних працівників, так і до самого процесу психолого-педагогічного впливу. Результат – це підстава аналізу вчинків студентів, їхньої мотивації, емоцій, почуттів, пізнавальної діяльності, поведінки тощо.

Зворотний зв'язок. На основі інформації про досягнуті результати знову відбувається аналіз психолого-педагогічних явищ. Пізнаючи дійсність та беручи участь в її перетворенні, студент завжди виражає і своє особисте ставлення до всього, що відбувається. Він переживає почуття радості або смутку, задоволення або

незадоволення, гніву або страху, захоплення або обурення та ін. Ці особисті переживання – це емоції і почуття, які мають для студента доволі велике значення, тому що вони стимулюють або стримують його активність. Вся ця інформація знову аналізується і використовується в інших ланках управління. Так здійснюється зворотний процес.

Науково-педагогічний працівник у подальшому здійснює психолого-педагогічну корекцію викривлених чи негативних психолого-педагогічних явищ, а також враховує їх при подальшій управлінні навчальною діяльністю студентів. Коригування також вимагає того, щоб науково-педагогічний працівник своєчасно вніс зміни у свою діяльність.

Висновки. Управлінська діяльність науково-педагогічного працівника полягає у здійсненні заходів, спрямованих на інтеграцію і синхронізацію зусиль окремих студентів і всіх ланок студентського колективу в цілому з метою оволодіння ними знаннями, навичками і вміннями.

Науково-педагогічні працівники здійснюють управління навчальною діяльністю студентів через керування: а) учінням, вихованням (самовихованням) і розвитком (саморозвитком) студентів; б) інтелектуальною (пізнавальною), емоційно-почуттєвою, вольовою та мотиваційною сферами особистості студента; в) процесами комунікації, взаємовідносин і поведінки; соціально-психологічними явищами в студентських групах, педагогічному середовищі та самими студентськими колективами; г) роботою під керівництвом науково-педагогічного працівника і самостійною роботою студентів.

У ході дослідження ми встановили, що функціональна схема психології управління науково-педагогічним працівником навчальною діяльністю студентів включає такі блоки: 1) збір психолого-педагогічної інформації; 2) аналіз психолого-педагогічної інформації; 3) інтерпретація даних і висновки; 4) прогнозування результатів при відповідному психолого-педагогічному впливові; 5) проектування психолого-педагогічного впливу; 6) форми, методи і засоби психолого-педагогічного впливу; 7) здійснення психолого-педагогічного впливу; 8) результат; 9) зворотний зв'язок.

З'ясовано, що психологічними особливостями управління науково-педагогічним працівником навчальною діяльністю студен-

тів є такі: 1) керування науково-педагогічними працівниками навчальною діяльністю студентів реалізується як рефлексивне управління та містить у собі підсистему управління рефлексивним процесом у континуумі індивідуально-групового суб'єкта; 2) управління навчальною діяльністю студентів ефективно через використання педагогічного середовища як рефлексивного середовища, оскільки в ньому здійснюється безпосередня соціально-психологічна та психологічна, в тому числі й інтелектуальна взаємодія різних учасників педагогічного процесу в ході розв'язання педагогічних завдань; 3) педагогічне середовище є змістовно-сміисловою площиною рефлексії всіх учасників навчального процесу; 4) в процесі рефлексивного управління науково-педагогічним працівником навчальною діяльністю студентів здійснюється інтелектуальна, особистісна, групова, міжсуб'єктна і змістова рефлексія; 5) в процесі управління навчальною діяльністю студентів науково-педагогічний працівник фактично здійснює рефлексивну регуляцію виконання студентами різних навчальних завдань; 6) особистісна, групова та інтелектуальна рефлексії дають науково-педагогічному працівнику можливість на основі розв'язання змістовно-сміслових педагогічних завдань порівнювати результати з наявною моделлю та переосмислювати форми, методи і засоби психолого-педагогічного впливу на студентів; 7) у процесі здійснення управління навчальною діяльністю студентів науково-педагогічний працівник одночасно використовує потенціал усіх блоків функціональної схеми психології управління; 8) процес управління науково-педагогічним працівником навчальною діяльністю студентів є безперервним; 9) кожен блок функціональної схеми психології управління науково-педагогічним працівником навчальною діяльністю студентів має свій психологічний зміст, але між ними існує факторна і кореляційна залежність.

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.

2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1997. – 254 с.

3. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др.]. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 208 с.

4. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посібник / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособие / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.–Рыбинск, 1993. – 54 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
7. Найдюнов М.І. Формування системи рефлексного управління в організаціях / М.І. Найдюнов. – К.: Міленіум, 2008. – 484 с.
8. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К.: Просвіта; Пошуково-видав. агентство «Книга Пам'яті України», 2000. – 368 с.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: навч. посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.
10. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
11. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2002. – 512 с.
12. Педагогічна майстерність: підручник для вищих пед. навч. закладів / за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
13. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення): навч.-методич. посібник / В.М. Поліщук. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
14. Психология менеджмента: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 639 с.
15. Соколова І.В. Технології організації методичної роботи у вищому закладі освіти // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / [С.О. Сисоева, А.М. Алескук, П.М. Воловик, І.О. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.]. – К.: ВІПОЛ, 2001. – С. 400–457.
16. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н /Д: Феникс, 2003. – 544 с.
17. Творогова Н.Д. Общение: диагностика и управление / Н.Д. Творогова. – М.: Смысл, 2002. – 246 с.
18. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
19. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин // Европ. Ин-тэкспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А. «Полиус», 1998. – 639 с.



Терлецкая Ю.М. Психологические особенности управления научно-педагогическими работниками учебной деятельностью студентов.

Раскрываются психологические особенности управления научно-педагогическими работниками учебной деятельностью студентов, среди которых важнейшее место занимает управленческая рефлексия на основе

личностной, групповой, межсубъектной, содержательной и интеллектуальной рефлексии.

Ключевые слова: *управление учебной деятельностью студентов, рефлексивное управление, интерпретация, прогнозирование, проектирование, обратная связь.*



Terletska Y.M. Psychological Management Features Faculty Sembers Educational Activities Students.

The publication details the psychological features of scientific and pedagogical-hichnymy employees of educational activities of students, among which is the most important place is given to management based on personal reflection, group, mizhsyb'yehtnoyi, content and intellectual reflection.

Key words: *management of learning activities students refleksyv-not management, interpretation, forecasting, planning, feedback.*

Стаття надійшла 3 жовтня 2011 року



УДК: 159.922

Я.В. Чаплак

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розкриваються особистісно-професійні утворення майбутнього психолога-консультанта відповідно до ідеальної моделі діяльності працівника психологічної служби; обґрунтований особистісно-акмеологічний підхід як психолого-педагогічний принцип підготовки практикуючого психолога до професійної діяльності; на основі вищезазначеного принципу описані особистісно-акмеологічна модель готовності психолога та програма і методика формування компонентів цієї моделі (теоретичний, практичний та особистісний) у процесі підготовки спеціаліста психологічної служби.

Ключові слова: *особистісно-професійні якості, акме-форми, особистісно-акмеологічний підхід, особистісно-акмеологічна модель готовності.*



Постановка проблеми. Завдання прогнозу успішності психологів-практиків у трудовій діяльності залежить від удоскона-

лення процесу формування готовності до особистісного стилю діяльності спеціаліста, який характеризувався б особистісною зрілістю, успішністю, вершинністю, гармонійністю, творчістю та майстерністю.

Потрібно досягнути якостей, які б характеризували особистість у вищій мірі продуктивності психолога-консультанта. Щоб іти в ногу з часом, майбутній професіонал цієї сфери має завжди прагнути до збагачення своїх знань, удосконалення власної професійної майстерності. Він мусить відчувати життєвий пульс сьогодення і спрямовувати свою професійну діяльність у русло постійного творчого пошуку.

За критерієм творчості стилю життя психолог-консультант – це людина індивідуально-творчого стилю життя, який властивий особистостям з виразними особистісними характеристиками, адекватною, іноді навіть високою самооцінкою, людям цілеспрямованим, із розвинутими і різноманітними потребами й інтересами, що здатні приймати нетривіальні рішення, добре адаптуються в новому середовищі, не втрачаючи своєї самотності.

Тобто вершинні особистісно-професійні утворення спеціаліста консультативної взаємодії є основою готовності до особистісного стилю діяльності щодо надання ефективної психологічної допомоги.

Стан дослідження. Науковці стверджують, що професія психолога-практика у різних сферах консультативної діяльності висуває високі вимоги до тих, хто вирішив присвятити їй своє життя (Г.С. Абрамова, Ю.Є. Альошина, О.Ф. Бондаренко, Р. Джордж, Т. Крістіані, К. Роджерс, В.В. Рибалка, Г.О. Хомич та ін.). Саме тому за час навчання у вищому навчальному закладі студенти повинні не тільки набути необхідні знання з фахових дисциплін, а й розвинути відповідні психологічні якості, сформувати позитивне ставлення до майбутньої професії, від чого залежатиме успішність творчої реалізації в практичній діяльності (С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева та ін.).

Проте сьогодні недостатньо досліджено особистісно-професійні компоненти майбутнього психолога-консультанта, особистісно-акмеологічна модель готовності психолога до професійної діяльності.

Мета статті – висвітлити основні компоненти моделі готовності до професійної діяльності психолога-консультанта на основі особистісно-акмеологічного підходу.

Виклад основних положень. Найчастіше виділяють такі якості, що характеризують сучасного ефективного психолога-консультанта: надійність, чесність, щирість; компетентність; розкутість; дисциплінованість, зосередженість на меті; ентузіазм, терпимість до незрозумілого; толерантність; об'єктивність; готовність до нових ситуацій; ініціативність; високий рівень особистісної зрілості; терплячість, витримка, відкритість, кмітливість, винахідливість; комунікативність; творча гнучкість; здатність подавати теорію мовою практики; здатність успішно працювати з різними стилями управління; етичність; уміння виділити важливу проблему; розширення можливостей самовираження кожної особистості.

Вміла, усвідомлена та цілеспрямована діяльність, як наголошує Н.І. Пов'якель, може бути забезпечена тільки достатньою сформованістю системи умінь регуляції та саморегуляції, що застосовані для координації арсеналу психічних можливостей у діяльності [18].

Практичний психолог у різноманітних сферах консультування – спеціаліст, діяльність якого спрямована на надання психологічної допомоги людині, сім'ї або групі осіб, що потрапили у складну життєву ситуацію, шляхом діагностування, корекції, розвитку, регуляції, консультування, терапії, психологічної просвіти. Томцу акмеологічний та особистісний підходи, спрямовані на реалізацію принципу цілісності, оскільки акме людини (вищий прояв її професійного, особистісного самовираження та самоствердження), що вивчається акмеологією, розуміється як гармонійна єдність психологічних і соціальних установок, у межах чого виявляється досяжною повнота буття в межах індивідуального стану [1; 3; 4].

Отже, стан (чи особистісний статус) акме, як основний об'єкт дослідження акмеології, є атрибутом творчої, гармонійної самоактуалізованої (згідно з теорією А. Маслоу) особистості, що є цілісною сутністю, яка виявляє синергійне, гармонійне узгодження всіх психофізіологічних, свідомих, неусвідомлених, духовних вимірів людської особистості, що становлять її творчу повноту. Грунтуючись на цьому визначенні акме людини, можна окреслити й

шляхи його формування [1], спрямовані на розвиток творчо-гармонійної особистості, що є, як учить психологія, цілісною істотою, оскільки креативні люди виявляють амбівалентні, парадоксальні-двоїсті, що виключають один одного особливості.

Особистісний підхід розглядає ці ознаки в ході підготовки спеціаліста [19; 20], а в акмеологічному підході – це основа дослідження щодо вершинного, акмеологічного рівня розвитку особистості. Особистісний та акмеологічний підходи до розвитку особистості мають тотожні суттєві ознаки і можуть бути об'єднані в єдиний методологічний підхід – особистісно-акмеологічний.

Крім цього, особистісний та акмеологічний підходи орієнтуються на принципи, відповідно до яких потрібно вивчати процеси становлення творчого потенціалу. В цих підходах акцентується на здібності особистості ставити собі завдання, реалізовувати їх, вирішувати життєві та професійні проблеми з установкою на отримання високих результатів. При цьому акмеологічні технології мають ціннісно-цільовий, тобто гуманітарний характер і відповідають принципу оптимізації особистісних і професійних ресурсів. Отже, можливо об'єднати їх у спеціальний особистісно-акмеологічний підхід.

Особистісно-акмеологічний підхід у нашому дослідженні має здійснюватися через сукупність принципів: вершинної орієнтації, системно-функціональний, рефлексивно-акмеологічний, комплексності у розумінні вивчення і формування готовності до консультативної роботи, особистісної зрілості майбутніх фахівців сфери консультування учнівської молоді (табл. 1).

Реалізація вказаних принципів в єдиному особистісно-акмеологічному підході передбачає створення цілісної концептуальної моделі, в якій вони взаємопов'язані та взаємозалежні [23; 24].

Ідеї цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку людини є основою розробленої концепції, де фактором розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в творчій самореалізації.

Об'єктом професійного розвитку й формою реалізації творчого потенціалу майбутнього психолога-практика в професійній праці є інтегральні характеристики його особистості: спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість.

Принципи особистісно-акмеологічного підходу

№ з/п	Назва	Характеристика
1	Принцип вершинної орієнтації у формуванні готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності	Передбачає оптимальну «вершинність», тобто найсприятливіший, кращий за певними категоріями в конкретній ситуації. Під критерієм оптимальності слід розуміти порівняння варіантів можливих рішень і вибір найкращого з них. Критерій «вершинності» полягає у спрямованості на формування високого рівня особистісно-професійного, теоретичного та практичного компонентів готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності.
2	Системно-функціональний принцип	Ґрунтується на вивченні процесів становлення творчого потенціалу людини, які призводять до успіху в професійній діяльності.
3	Рефлексивно-акмеологічний принцип	Для професіонала в сфері практичної психології, з метою досягнення успіху творчої діяльності та її акме-форм, важливо не тільки засвоєння всіх видів рефлексії, але й розвиток їх оптимальної взаємодії.
4	Принцип комплексності	Цей принцип передбачає підпорядкування особистісно-професійного, теоретичного та практичного компонентів готовності психолога-консультанта єдиній меті – формуванню цілісної особистості практичного психолога, що забезпечує успішність консультативної роботи.
5	Принцип особистісної зрілості майбутніх фахівців	Критерій «особистісна зрілість» полягає у належній мотивації досягнень, ставленні до свого «Я», почуття громадянського обов'язку, наявності життєвих установок, здатності до психологічної близькості з іншою людиною.

Фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала-психолога є усвідомлення ним необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу та пошук нових можливостей самоіснування в праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості, що ефективно сприяє творчій самореалізації спеціаліста [19; 20; 23; 24].

У контексті розкриття цієї проблематики ми проаналізували літературу з питань професійної підготовки шкільних психологів до консультативної діяльності з особистістю.

Це дозволило виділити три основні компоненти готовності фахівця:

- наявність особистісної підготовки, яка б дозволила уникнути непрофесіоналізму: стійкі мотиви вибору професії, сформована спрямованість на діяльність у різних видах надання психологічної допомоги (О.Ф. Бондаренко, Л.М. Карамушка); об'єктивна самооцінка професійно значущих якостей особистості, наявність умінь організації самовиховання, самовдосконалення; стан упевненості в собі, як психолога (С.В. Васьківська, Н.В. Чепелева); установка на активні та цілеспрямовані дії, налаштування на визначену поведінку в умовах розв'язання професійних завдань (П.П. Горностаї, В.Г. Панок, В.В. Рибалка); стан задоволеності вибором професії, практичною діяльністю, спілкуванням із учасниками психотерапевтичної взаємодії (М.А. Гуліна, З.Г. Кісарчук, Н.І. Пов'якель) психологічна стійкість: витримка, самоконтроль, відсутність страху перед клієнтами, емоційної напруги та інше (З.Г. Кісарчук, Н.В. Пророк);

- знання теоретичних засад консультативної роботи: стадії консультування та основні теоретичні підходи (О.Ф. Бондаренко, С. Гледінг, М.А. Гуліна та ін.), різновиди консультування (Г.С. Абрамова, Ю.Є. Альошина, С. Гледінг, Р.С. Немов); екзистенційні та особистісні проблеми особистості (О.Ф. Бондаренко); засади професійної орієнтації особистості (Г.О. Балл, В.В. Рибалка); особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки психолога-практика (В.В. Рибалка); принцип гуманізації в професійній підготовці особистості (Г.О. Балл); принцип суспільно-особистісного прагматизму та партнерства в професійній підготовці психологів-практиків до праці в умовах ринку (Н.А. Побірченко);

- володіння конкретними методами і методиками консультування: напрями у практиці консультування; навички певного теоретичного підходу та у відповідному напрямку; навички у консультуванні (О.Ф. Бондаренко, С.В. Васьківська, Р. Кочюнас, Р.С. Немов та інші).

Концептуальна модель особистісно-акмеологічної готовності психолога-практика має ґрунтуватися на основі трьох взаємопов'язаних компонентів – особистісного, теоретичного і практичного, які досягли високого рівня розвитку.

Особистісний компонент готовності психолога-практика до консультативної роботи включає: адекватні соціально-психологічні настанови особистості в мотиваційній сфері щодо досягнення успіху, високий рівень розвитку професійного «Я» та особистісної зрілості (мотивації досягнення успіху, ставлення до свого «Я», почуття громадянського обов'язку, здатності до психологічної близькості з іншою людиною), адекватний рівень суб'єктивного контролю, самооцінки і самоповаги, високий рівень комунікативних й організаторських схильностей та розумових здібностей, емоційної стійкості та впевненості у собі, розвинуту емпатію, самостійність (незалежність суджень).

Високий рівень сформованості теоретичного компоненту готовності – це досконале володіння сукупністю психологічних та спеціальних знань щодо консультативної роботи (основні теоретичні підходи і технології консультування, принцип гуманізації у загальноосвітній та професійній підготовці, закономірності й способи досягнення вершин професіоналізму і творчості, знання екзистенційних та особистісних проблем особистості, стратегій діяльності психологічної служби в різних видах надання психологічної допомоги).

Сформованість практичного компоненту готовності полягає у високому рівні прояву професійних умінь і навичок, тобто дій, які забезпечують успіх консультативної роботи (навички консультативної бесіди з клієнтом, психодіагностики проблемної особистості, уміння ефективної консультативної взаємодії з особистістю; володіння сучасними технологіями консультування; навички організації та проведення різних видів психологічного тренінгу як важливого етапу постконсультативного супроводу).

Зіставлення реально сформованих якостей психолога з показниками ідеальної моделі дозволяє визначити рівень його професійної компетенції та обрати стратегію просування до вершин професіоналізму, щодо оптимальної практичної діяльності. Стрижневим компонентом готовності майбутнього психолога щодо консультативної взаємодії є особистісний.

На основі показників компонентів запропонованої моделі готовності майбутніх психологів до консультативної роботи можна дослідити особистісно-акмеологічну модель спеціаліста.

Використання «ідеальної моделі діяльності психолога-практика» (В.В. Рибалка), тобто особистісно-акмеологічної, як найбільш повного системного опису професійної компетентності, дозволяє не тільки виділити її бажані компоненти, але й визначити ті з них, які перешкоджають ефективній діяльності. Такі перешкоджальні варіанти виконують важливу роль психологічних ускладнень, бар'єрів, тому що повна структура професійної діяльності психолога-практика охоплює мотиваційно-орієнтовну ланку, цілісний ансамбль професійних дій діагностичного, розвивального, терапевтичного, корекційного та консультативного характеру, а також аналітичний контрольний елемент [19; 20].

На основі особистісно-акмеологічної моделі можна досліджувати акмеологічні інваріанти професіоналізму [1; 4].

Розроблена особистісно-акмеологічна модель формування готовності майбутнього практичного психолога до консультативної роботи в системі вищої освіти полягає в тому, що психолог відповідає своєму соціальному призначенню, якщо відповідає вимогам професії, гармонійно розвиває свої інтелектуальні, емоційно-вольові здібності, формується як цілісний феномен – індивід, особистість, суб'єкт праці та творча індивідуальність. Концепція особистісно-акмеологічного підходу дає цілісне уявлення про готовність психолога в системі вищої школи. В її межах сконструйована концептуальна модель особистісно-акмеологічної готовності психолога, яка відображає систему його вузівської підготовки та самовдосконалення.

Модель включає особистісний, теоретичний та практичний компоненти. Це дозволяє реалізувати принципи особистісно-акмеологічного підходу.

Особистісно-акмеологічна модель є якісним фундаментом для побудови програми та методики формування готовності до консультативної роботи в процесі вузівської підготовки. Основою особистісно-акмеологічного підходу є теоретико-методологічне положення про суб'єктну позицію спеціаліста на всіх етапах професіоналізації.

Формування готовності студентів-психологів до консультативної роботи з особистістю в процесі професійної підготовки буде більш ефективним, якщо:

- виявити компоненти структури і змісту консультативної роботи з особистістю, які синтезують властивості конструктивної діяльності шкільного психолога-практика;

- забезпечити взаємозв'язок формування особистісного, теоретичного та практичного компонентів готовності до консультативної діяльності, кожен із яких становить єдність емоційно-образного, світоглядного і гуманістичного змісту, і опиратися на комплекс особистісно-професійних утворень при оцінці готовності до консультативної роботи;

- використовувати спеціальний, особистісно-акмеологічної орієнтації комплекс соціально-психологічних тренінгів як засобу навчання, завдяки яким: студент включається в проектування, здійснення, оцінювання своєї взаємодії з «іншими», що перетворює процес підготовки в процес вирішення творчо-психоконсультативних завдань і сприяє формуванню необхідних особистісно-професійних знань і здібностей; зміст діяльності поєднується з колективною її формою, але водночас забезпечується особистісно-акмеологічний підхід до кожного студента.

Спеціально організоване навчання повинно сприяти підвищенню рівня готовності майбутніх психологів-практиків до консультативної роботи. Розробляючи систему заходів щодо реалізації поставлених завдань формувального експерименту, ми зважали на те, що у навчально-виховному процесі є чимало можливостей, які можна використати для активізації процесів особистісного саморозвитку, формування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції, особистісної зрілості взагалі як основних компонентів особистісної готовності. Наше завдання полягало у тому, щоб наповнити психологічним змістом, за потреби переставити акценти у існуючих формах і методах навчально-виховного процесу з метою активізації процесів самопізнання та саморозвитку особистості студентів.

Ґрунтуючись на основних положеннях особистісно-акмеологічного підходу і концептуальної моделі та орієнтуючись на нормативну базу роботи практичного психолога, ми виокремили такі

взаємопов'язані напрями роботи із майбутніми психологами-практиками, спрямовані на реалізацію поставлених завдань:

- 1) формування особистісно-акмеологічної орієнтації;
- 2) теоретичний: теоретико-психологічні й спеціально-технологічні знання щодо консультативної роботи з особистістю;
- 3) тренінговий (комплекс соціально-психологічних тренінгів щодо формування особистісно-акмеологічної готовності майбутніх психологів до консультативної роботи);
- 4) практичний: розробка та впровадження програми психо-консультативної практики студентів та практикуму психологічного консультування.

Окреслені напрями роботи з майбутніми практичними психологами, які спрямовані на реалізацію поставлених завдань, є основними методами формувального експерименту щодо формування особистісно-акмеологічної готовності студентів до консультативної роботи.

Нами відпрацьовано характеристику загальних принципів спеціальної, особистісно-акмеологічної орієнтації тренінгової роботи: активності, дослідницької позиції, усвідомлення поведінки, партнерського спілкування. Визначено всі структурні складові програм тренінгів, вимоги до його організації і проведення, учасників, тренерів групи.

Окреслено змістовний і особистісний плани роботи тренінгової групи, змістом першого є зміна об'єкта впливу, другого – атмосфера, на тлі якої розгортаються події змістового плану і стан кожного учасника окремо.

У структуру комплексу соціально-психологічних тренінгів щодо формування особистісно-акмеологічної готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи звичайно вводяться поведінкові компоненти (як відпрацьовування практичних навичок), рефлексивні (розвиток рефлексування як психологічного освіти), комунікативні (розуміння і відпрацьовання навичок слухання, комунікації), релаксаційні (розвиток навичок саморегуляції і релаксації) і інші складові, внесення яких оптимально на цьому рівні.

Заняття тренінгів розроблені на основі тренінгових програм, які використовуються у практиці практичних психологів. Усі нави-

чки, що розвиваються в цих тренінгах, необхідні в професійній діяльності практичних психологів. Охарактеризуємо ці види тренінгів.

Спеціальний комплекс соціально-психологічних тренінгів щодо формування особистісно-акмеологічної готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності є основним методом програми і методики. У процесі проведення комплексу тренінгів нами було використано методики щодо формування компонентів особистісно-акмеологічної готовності майбутніх психологів-практиків до консультативної роботи (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Методи формування компонентів
особистісно-акмеологічної готовності
майбутніх практичних психологів до консультативної взаємодії**

№ з/п	Компоненти концептуальної моделі	Методи формування
1.	Особистісний	Групова дискусія; вправи на активізацію та розвиток мотиваційної, оперативно-технічної та регулятивної сфер особистісно-професійного компоненту готовності: рефлексивні, релаксаційні, комунікативних навичок, невербальної взаємодії (тематичні, психогімнастичні та пантомімічні), диференційованого підкріплення, поведінкові, психомалюнок, рольова гра, елементи психодрами, психокорекційні техніки, спрямовані на відновлення та покращення основних когнітивних функцій.
2.	Теоретичний	Навчальна бесіда, робота в команді, групова дискусія, ділові ігри, інформаційне моделювання ситуацій, тестування, завдання на формування гіпотез і версій структури консультативної взаємодії.
3.	Практичний	Робота в команді, групова дискусія з аналізу консультативної роботи зі старшокласниками, моделювання різноманітних ситуацій у консультативного процесу, практичні вправи.

Висновки. Концептуальна модель особистісно-акмеологічної готовності психолога-практика має ґрунтуватися на основі трьох взаємопов'язаних компонентів – особистісного, теоретичного і практичного, які досягли високого рівня розвитку.

Особистісний компонент готовності психолога-практика до консультативної роботи включає: адекватні соціально-психологічні настанови особистості в мотиваційній сфері щодо досягнення успіху, високий рівень розвитку професійного «Я» та особистісної зрілості, адекватний рівень суб'єктивного контролю, самооцінки і самоповаги, високий рівень комунікативних й організаторських схильностей та розумових здібностей, емоційної стійкості та впевненості у собі, розвинуту емпатію, самостійність (незалежність суджень).

Теоретичний компонент готовності – це досконале володіння сукупністю психологічних та спеціальних знань щодо консультативної роботи (основні теоретичні підходи і технології консультування, принцип гуманізації у загальноосвітній та професійній підготовці, закономірності й способи досягнення вершин професіоналізму і творчості, знання екзистенційних та особистісних проблем особистості, стратегій діяльності психологічної служби в різних видах надання психологічної допомоги).

Практичний компонент готовності полягає у високому рівні прояву професійних умінь і навичок, тобто дій, які забезпечують успіх консультативної роботи (навички консультативної бесіди з клієнтом, психодіагностики проблемної особистості, уміння ефективною консультативною взаємодією з особистістю; володіння сучасними технологіями консультування; навички організації та проведення різних видів психологічного тренінгу як важливого етапу постконсультативного супроводу). Рівень сформованості цих компонентів і взаємозв'язку між ними визначають рівень готовності психолога та його творчої самореалізації в професійній діяльності.

Подальшого наукового вивчення вимагають умови та особливості творчої самореалізації в професійній діяльності майбутнього психолога як особистості й професіонала, особливої важливості набуває розробка та опис програми та методики формування його готовності до практичних справ.

1. Акмеология: методология, методы и технологии: материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой / [под общей редакцией вице-президента МААН, заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора А.А. Деркача]. – М.: РАГС, 1998. – 230 с.

2. Алешина Ю.Е. Спецпрактикум по социальной психологии: опрос, семейное и индивидуальное консультирование / Ю.Е. Алешина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 89 с.
3. Аминов Н.А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Вопросы психологи. – 1992. – № 1–2. – С. 74–83.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
5. Балл Г.О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології / Г.О. Балл. – К.: Ніка-центр, 1997. – С. 28–32. – (Практична психологія: теорія, методи, технології).
6. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
7. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А.Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. – М., 1993. – № 1. – С. 63–76.
8. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности / А.Ф. Бондаренко. – К.: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
9. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості / О.Ф. Бондаренко. – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.
10. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–32.
11. Васьяківська С.В. Основи психологічного консультування: навчальний посібник / С.В. Васьяківська. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
12. Глэддинг С. Психологическое консультирование / С. Глэддинг. – [4-е изд.]. – СПб.: Питер, 2002. – 736 с.
13. Горностай П.П. Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход / П.П. Горностай, С.В. Васьяковская. – К.: Наукова думка, 1995. – 128 с.
14. Кабиш-Рибалка А.В. Стратегії пошуку сенсу життя старшокласниками з різними властивостями особистості / А.В. Кабиш-Рибалка, В.В. Рибалка // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко; за заг. ред. В.О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.
15. Коттлер Дж. Психотерапевтическое консультирование / Дж. Коттлер, Р. Браун. – СПб.: 2001. – 464 с.
16. Кулаков С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С.А. Кулаков. – СПб.: Речь, 2002. – 236 с.
17. Панок В.Г. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти: навч.-метод. посібник / В.Г. Панок, Я.В. Чаплак, Д.Д. Романовська; за наук. ред. В.Г. Панка. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2010. – 232 с.
18. Пов'язкель Н.І. Творчі складові професійної компетентності мислення практичного психолога: особливості прояву та генезис / Н.І. Пов'язкель // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: матеріали VI Костюківських читань. – К., 2003. – Т. 3. – С. 52–56.

19. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.-метод. посібник / В.В. Рибалка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

20. Рибалка В.В. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / В.В. Рибалка; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 626 с.

21. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс. – М.: ЭКСМО-ПРЕС, 1999. – 421 с.

22. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека / К. Роджерс. – М., 1994. – 480 с.

23. Чаплак Я.В. Концептуальна модель готовності майбутніх психологів-практиків до консультативної роботи зі старшокласниками / Я.В. Чаплак // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2010. – Вип. 498–499. – С. 190–195.

24. Чаплак Я.В. Формування готовності майбутнього психолога до психоконсультативної взаємодії / Я.В. Чаплак // Трансформації сім'ї у сучасному світі: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 20–21 травня 2010 р. – Чернівці: Книги XXI, 2010. – С. 99–100.



Чаплак Я.В. Формирование готовности психолога-консультанта к профессиональной деятельности.

Раскрываются личностно-профессиональные качества будущего психолога-консультанта относительно идеальной модели деятельности работника психологической службы; обоснованный личностно-акмеологический подход как психолого-педагогический принцип подготовки практического психолога к профессиональной деятельности; описаны личностно-акмеологическая модель готовности психолога, программа и методика формирования компонентов модели (теоретический, практический и личностный) в процессе подготовки специалиста психологической службы.

Ключевые слова: *личностно-профессиональные качества, акме-формы, личностно-акмеологический подход, личностно-акмеологическая модель.*



Chaplak Y.V. Forming the Psychologist-Consultant to the Profession.

The chapter delves into the problem of psychologist's personal and professional features formation according to the ideal model of the psychologist professional activity; personal and acmeological approach as a psychological and pedagogical principle is discussed; based on this principle, personal and acmeological model of psychologist preparedness and the programme and methods of the programme components formation (theoretical, practical and personal) are discussed in the process specialist of psychological service training.

Key words: *personal and professional features, acme forms, personal and acmeological approach, personal and acmeological model of psychologist preparedness.*

Стаття надійшла 23 серпня 2011 року



Розділ 5

Трибуна зарубіжних учених

УДК:159.9.019:37.015.3

Bożena Gołota

NEGOCJACJE JAKO SPOSÓB ROZWIĄZYWANIA KONFLIKTÓW*

Autorka publikacji wskazuje cechy charakterystyczne związane ze sposobem rozwiązywania sytuacji konfliktowych. W publikacji zostały również przedstawione czynniki wpływające na podniesienie poziomu efektywności w czasie rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Istotne w publikacji jest wskazanie zasad współdziałania uczestników komunikacji w procesie negocjacyjnym.

Słowa kluczowe: negocjacje, bezpieczeństwo, konflikty, proces negocjacyjny.

Negocjacje, podobnie jak komunikowanie się, stanowią nieodłączny element naszej codzienności. Każdy ma z nimi do czynienia: dzieci negocjują porę pójścia spać, wybór programu telewizyjnego, czy urodzinowego prezentu; przyjaciele – miejsce i termin spotkania towarzyskiego; kupujący – cenę towaru sprzedazy; adwokaci – wymiar kary i środków karnych dotyczących swojego klienta; policjanci – warunki uwolnienia zakładników przez terrorystów. Przykłady można mnożyć. Negocjacje są bowiem rodzajem wiedzy i działań nastawionych na zyskanie przychylności ludzi, od których czegoś oczekujemy.

Negocjacje nie są procesem zarezerwowanym tylko dla wybitnych dyplomatów, szefów sprzedazy, organizacji związkowych, czy reprezentujących interesy pracodawców. Nie zawsze chodzi o porozumienie międzynarodowe, czy fuzję wielkich korporacji. Znacznie częściej chodzi o wybór osoby, z którą chcemy pracować w zespole, podwyżkę uposażenia, czy poprawę warunków pracy (osobny pokój,

* В авторській редакції.

komputer, telefon komórkowy) [8]. Upraszczając, chodzi o rozstrzygnięcie sytuacji konfliktowej.

Negocjacje mogą być rozpatrywane na wielu płaszczyznach (w dziedzinie ekonomii, psychologii, politologii, komunikacji, stosunków pracy, prawa i socjologii) oraz znajdują zastosowanie w wielu sytuacjach, są niezbędne dla wszystkich, którzy w swej pracy mają kontakt z ludźmi. Stąd w niniejszym opracowaniu konieczne jest ograniczenie rozważań do wybranych aspektów stosowania negocjacji.

Termin „negocjacje” ma swój łaciński źródłosłów i pochodzi od słowa *negotium*, co oznacza interes, zobowiązanie, trudną sprawę. Potocznie „negocjacje” utożsamiane są z zajmowaniem się handlem, wspólnym wyjaśnianiem, przedstawianiem poglądów, prowadzeniem układów przez przedstawicieli dwu lub większej liczby państw, rokowaniami, czy pertraktacjami [15].

„Negocjacje” najogólniej definiowane są jako proces, który ma na celu zaspokojenie potrzeb zainteresowanych stron [9]. Mówiąc inaczej, jest to sposób uzyskania od innych tego, co chcemy. To dwustronny proces komunikowania się, którego celem jest osiągnięcie porozumienia, a więc podjęcie wspólnej decyzji o przyszłym działaniu w sytuacji, gdy przynajmniej niektóre interesy zaangażowanych stron są konfliktowe [13].

Kontekst porozumienia jest widoczny również w definicjach innych autorów. Jedni uważają „negocjacje” za proces w wyniku którego strony odchodzą od swoich początkowo rozbieżnych stanowisk i zmiierają do punktu umożliwiającego osiągnięcie porozumienia [14]. Drudzy z kolei opisują „negocjacje” jako nawiązanie komunikacji wskutek subiektywnego odczucia minimalnej zbieżności interesów, prowadzące do zgłoszenia oferty przez jedną ze stron i co najmniej kontroferty przez drugą stronę lub uzyskania ustępstwa w co najmniej jednym obszarze. „Negocjacje” w tym rozumieniu są zatem procesem, w którym przynajmniej dwie strony, mające różne opinie, potrzeby i motywacje, starają się dojść do porozumienia w ważnej dla nich kwestii [5].

Zdaniem Z. Nęckiego, „negocjacje” to sekwencja wzajemnych posunięć, poprzez które strony dążą do osiągnięcia możliwie korzystnego rozwiązania częściowego konfliktu interesów [11].

Mocniejszy akcent na czynność rozwiązywania konfliktu kładzie kolejna definicja. Przez pojęcie „negocjacje” należy rozumieć proces

komunikacyjno-decyzyjny, w którym strony dobrowolnie starają się rozwiązać konflikt, tak aby uzyskany rezultat był możliwy dla nich do przyjęcia. Krótko mówiąc, „negocjacje” w tym znaczeniu oznaczają „konflikt sterowany interesami” [16].

Negocjacje oparte są na komunikacji międzyludzkiej. Dziś trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie nowoczesnych organizacji bez możliwości wymiany informacji [1]. Procesy komunikacji społecznej przebiegają na różnych poziomach. Podstawowy poziom tworzy interpersonalne komunikowanie dwóch komórek organizacyjnych, następne są poziomy komunikacji pomiędzy jednostkami organizacyjnymi, a w dalszej kolejności występuje komunikowanie instytucjonalne, publiczne [1].

Pojęcie *komunikowanie* oznacza wymianę, łączność, rozmowę. Jest to porozumiewanie się, przekazywanie myśli, emocji między nadawcą a odbiorcą. Proces odbywa się na różnych poziomach oraz wywołuje określone skutki. Komunikacja interpersonalna polega na słownym lub bezsłownym przesyłaniu informacji [1]. Niestety wielu menedżerów nie docenia wpływu komunikacji wewnętrznej na efektywność funkcjonowania organizacji [12]. A przecież menedżer to człowiek, od którego oczekuje się umiejętności uniwersalnych, grania wielu złożonych ról, a także nieprzeciętnych predyspozycji, składających się na wybitną, nietuzinkową osobowość. W tym kontekście, za zasadne należy uznać, aby kierownik był nie tylko dobrym organizatorem, ale zarazem przywódcą oraz liderem. Analiza publikacji zajmujących się opisem pracy kierowniczej oraz zmian zachodzących w relacjach przełożeni – podwładni skłania do rozróżnienia pojęć: kierownik, przywódca i lider [12].

Konflikt stanowi naturalny element naszego życia, gdyż niemożliwa jest sytuacja, w której z perspektywy dłuższego czasu interesy wszystkich uczestników interakcji pozostają zgodne. Konflikt może wynikać z bardzo rozbieżnych potrzeb dwóch stron, niezrozumienia między dwojgiem ludzi lub innych powodów. Może wystąpić, gdy dwie strony próbują osiągnąć ten sam cel, czyli w praktyce dążą do tego samego efektu, albo gdy strony pragną bardzo odmiennych rozstrzygnięć.

Negocjacje, w każdym przypadku mogą odegrać ważną rolę w procesie poszukiwania rozwiązania konfliktu [8].

Współcześnie uważa się, że jeżeli konflikty są konstruktywnie rozwiązywane, mogą przyczynić się do rozwoju i pogłębiania relacji międzyludzkich [1]. Podstawową domeną zachowań organizacyjnych jest zatem wiedza o rozwiązywaniu konfliktów w organizacji. Była ona, jest i będzie niezbędna każdemu kierownikowi, gdyż organizacje są systemami społecznymi, tworzą je ludzie o zróżnicowanych osobowościach, poglądach, przekonaniach, aspiracjach i dążeniach zawodowych [12].

Negocjacje różnią się od wielu sytuacji społecznych, w których obowiązują ściśle określone reguły postępowania. W każdej dyscyplinie istnieją przepisy narzucone uczestnikom. Ich łamanie zagrożone jest sankcjami, ale przewagę może zdobyć ten, kto potrafi inteligentnie wychodzić poza reguły, nie łamiąc ich. W negocjacjach jest inaczej. Określenie reguł gry nie należy do jakiejś wyższej instancji, lecz do samych uczestników rozmów. A zatem na straży przestrzegania ustalonych reguł stoją same strony. To powoduje, że wykorzystywanie luk bądź działanie na granicy zasad, szczególnie w jednostkach publicznych, nie przysparza chwały, a tym bardziej zaufania.

Ważną kwestią podczas negocjacji są emocje. Jedynym aspektem sytuacji, nad którym mamy kontrolę to kontrola własnego zachowania, a nie próba opanowania emocji drugiej strony. Opanowanie emocji przez menedżera daje gwarancję sukcesu podczas rozmów z podwładnymi lub przedstawicielami innych organizacji.

Bibliografia

1. Bargiel–Matusiewicz Kamila, Negocjacje i mediacje / Kamila Bargiel-Matusiewicz. – Warszawa: Polskie. Wydawnictwo Ekonomiczne, 2007. – 150 s.
2. Belohlavkova Vera. 33 techniki negocjowania i argumentacji / Belohlavkova Vera, – Gliwice 2003.
3. Bercoff Maurice A., Negocjacje, / Maurice A. Bercoff. – Warszawa 2007. – SS. 114–115
4. Brdulak H. Negocjacje handlowe, / H. Brdulak, J. Brdulak – Warszawa 2000, – S. 13.
5. Casse Pierre, Jak negocjować / Pierre Casse – Poznań 1996. – S. 15.
6. Chęłpa Stanisław, Witkowski Tomasz, Psychologia konfliktów, Wrocław 1999. – SS. 20–270
7. Grzegorz Myśliwiec. Techniki i triki negocjacyjne, czyli jak negocjują profesjonaliści / Grzegorz. Myśliwiec. Difin, 2007.

8. Lewicki R. J. Zasady negocjacji / R. J. Lewicki, D. M. Saunders, B. Barry, J. W. Minton – Poznań, 2008. – S. 18.
9. Lunden B. Techniki negocjacji, Jak odnieść sukces w negocjacjach / B. Lunden, L. Rosell. – Gdańsk, 2006, – S. 9.
10. Mastenbroek Willem, Negocjowanie / WillemMastenbroek. – Warszawa 1996. – S. 76–93.
11. Necki Z. Negocjacje w biznesie / Z. Necki – Kraków 1991, – S. 16.
12. Potocki Arkadiusz. Zachowania organizacyjne. Wybrane zagadnienia, / Arkadiusz Potocki, – Warszawa 2005. – 338 s.
13. Rządca Robert A. Negocjacje / Robert A. Rządca, Paweł Wujec. – Warszawa 1999, – S. 91-132.
14. Steele P. Jak odnieść sukces w negocjacjach, / P. Steele, J. Murphy, R. Russill – Kraków 2005, – S. 13.
15. Tokarski J. Słownik wyrazów obcych / J. Tokarski, – Warszawa, 1980. – S. 504
16. Tokarz M. Argumentacja, Perswazja, Manipulacja, / M. Tokarz – Gdańsk, 2006. – S. 399.
17. Winch Anna. Negocjacje: jednostka, organizacja, kultura / Anna Winch, Sławomir Winch. – Warszawa: Difin, 2005. – 247 s.



Божена Голота. Переговори як спосіб вирішення конфліктів.

Вказано на характерні риси, пов'язані зі способами вирішення конфліктних ситуацій. Окреслюються чинники, що впливають на підвищення рівня ефективності при вирішенні конфліктних ситуацій. Аналізуються принципи спільних дій, що здійснюються учасниками в ході переговорів.

Ключові слова: *переговори, безпека, конфлікти, процес переговорів.*



Bożena Golota. Переговори как способ решения конфликтов.

Указываются на характерные черты, связанные со способами решения конфликтных ситуаций. Очерчены факторы, влияющие на повышение уровня эффективности при решении конфликтных ситуаций. Анализируются принципы совместных действий, предпринимаемых участниками в ходе переговоров.

Ключевые слова: *переговори, безопасность, конфликты, процесс переговоров.*



Bożena Golota. Negotiations as a Way of Resolving the Conflicts.

The author points to the characteristic features associated with the methods of conflict situations' solutions. The article also refers to the factors affecting the improvement of efficiency in solving conflict situations. The principles of joint action undertaken by the parties during negotiations are analyzed.

Key words: *negotiations, security, conflict, negotiation process.*

Стаття надійшла 6 серпня 2011 року



UMIEJĘTNOŚCI NIEZBĘDNE DO PROWADZENIA NEGOCJACJI*

Autor publikacji wskazuje umiejętności niezbędne do prowadzenia negocjacji. Wskazuje również cechy jakimi powinien charakteryzować się negocjator. W publikacji zostały również przedstawione sytuacje kryzysowe wymagające użycia negocjatorów.

Słowa kluczowe: negocjacje, sytuacja kryzysowa, komunikacja.

Istnieją sytuacje kryzysowe, w których rozwiązanie wymaga użycia zespołu negocjacyjnego. Podstawy prawne użycia negocjatorów zostały wskazane w zarządzeniu nr 4/2002 KGP¹. Zgodnie z nim sytuacjami kryzysowymi, jakie uzasadniają ich udział są w szczególności zdarzenia związane z:

- 1) wzięciem i przetrzymywaniem zakładników,
- 2) zapowiedzią popełnienia samobójstwa,
- 3) groźbą użycia przez sprawcę broni lub niebezpiecznego narzędzia albo materiału w stosunku do osób i mienia

Sytuacje wskazane zarządzeniu wydawać by się mogły się jasne i jednoznaczne. Praktyka wskazuje jednak, że użyte w zarządzeniu 4/2002 sformułowania rodzą wiele wątpliwości. Z sytuacją wzięcia zakładnika mamy do czynienia podczas napadu na bank, uprowadzenia osoby, jak też ataku terrorystycznego związanego z porwaniem statku powietrznego czy wodnego. Mimo, że mamy do czynienia z taką samą sytuacją, to charakter tych zdarzeń jest w istocie różny. Podobnie jest z innymi wskazanymi w zarządzeniu sytuacjami. Zapowiedź popełnienia samobójstwa również może mieć podłoże czysto osobiste i samobójca chce wyłącznie sobie odebrać życie lub wiązać się z samobójczym atakiem terrorystycznym gdzie celem będzie wielu ludzi. Najszerzym pojęciem jest jednak groźba użycia broni lub niebezpiecznego materiału. Może tu chodzić zarówno o podłożenie ładunków wybuchowych, wszystkie przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu z użyciem

* В авторській редакції.

¹ Zarządzenie nr 4/02 KGP, §2 ust. 3.

niebezpiecznych narzędzi, ale o próbę samobójczą, gdy sprawca postanowi odebrać sobie życie, powodując wybuch gazu lub pożar w budynku mieszkalnym.

Można zatem skonstatować, że przepis ten mimo pewnych niedoskonałości poprzez swoją konstrukcję pozwala dużą elastyczność w jego dostosowywaniu do różnych sytuacji kryzysowych. Należałoby jednak rozszerzyć ten katalog o zdarzenia o wydźwięku społecznym, takich jak protesty, blokady dróg i okupacje obiektów, które zdarzają się obecnie często i wymagają od policji wyważonych i przemyślanych reakcji i rozwiązań. Praktyka wykazuje, że wykorzystanie negocjatorów w tego typu zdarzeniach powoduje, że mają łagodniejszy przebieg i częściej dochodzi do rozładowania napięcia oraz rozwiązania napięć i konfliktów bez rozwiązań siłowych.

Zadania jakie stoją przed negocjatorami policyjnymi, wymagają od nich posiadania dużego poczucia odpowiedzialności i nieprzeciętnej odporności psychicznej. Negocjator powinien wykazywać się szczególnymi umiejętnościami i cechami osobowościowych. Wbrew pozorom umiejętności niezbędne do prowadzenia negocjacji nie są wrodzonymi cechami lecz można je wypracować i doskonalić. Podobnie rzecz się ma z cechami osobowości. Jedne ułatwią kontakty z ludźmi i możliwość wywierania wpływu na ich zachowania – inne cechy natomiast znacznie ten proces utrudniają. Jak wiadomo osobowość można zmienić, choć wymaga to czasu i ogromnej determinacji. Wiele zależy jednak od tego czy ktoś chce być skutecznym negocjatorem i z pełną świadomością przyjmować odpowiedzialność za ludzkie życie. Wymaga to dojrzałości życiowej i odpowiedniej mentalności. Każdy zatem może być negocjatorem, niewielu jednak podejmie ten wysiłek i potrafi sprostać stawianym wymaganiom.

Jakimi zatem cechami powinien charakteryzować się negocjator? Przede wszystkim musi potrafić słuchać, być komunikatywnym, kreatywnym, elastycznym. Powinien mieć pozytywne nastawienie do ludzi, chcieć im pomagać i unikać oceniania innych. Najważniejsza jest świadomość, że nie należy postrzegać człowieka przez pryzmaty jego czynów. Nie przestrzeganie tej kardynalnej zasady sprawi, że nawet najlepsze wypracowane ciężko umiejętności nie będą przydatne. Ich wykorzystywanie będzie zwykłą manipulacją i oszustwem, a kłamstwo w negocjacjach prowadzi do porażki.

Negocjator powinien być osobą otwartą na wszystko co nowe, poznawać i badać zjawiska, których nie rozumie, nie ustawać w doskonaleniu umiejętności i kształtowaniu osobowości.

Amerykanie jako prekursorzy negocjacji policyjnych wskazują, iż optymalnymi cechami które winien posiadać negocjator są:

- wrażliwość interpersonalna - empatia,
- zdolności percepcyjne,
- tolerancja dla dwuznaczności,
- pozytywne myślenie,
- doświadczenie, szczególnie nabyte w sytuacjach stresowych,
- zręczność werbalna,
- elastyczność, zwłaszcza w sytuacjach pod naciskiem,
- doświadczenie zawodowe w pracy z różnymi typami sprawców,
- dojrzały wygląd i dobre warunki fizyczne,
- znajomość ideologii sprawcy (jeżeli sprawa dotyczy terrorysty).

Wyodrębnili też niepożądane cechy, które negocjatorzy powinni eliminować w ramach doskonalenia własnych umiejętności. Należą do nich:

- nadmierna wiara w siłę fizyczną, władzę i twardość,
- zbytni konformizm i formalne podejście,
- trudność w wyrażaniu uczuć osobistych,
- słabe umiejętności werbalne,
- tendencje do przerzucania własnych uczuć na innych,
- tendencje unikania introspekcji,
- niezajomość ideologii sprawcy (w sytuacjach z terrorystami)².

Jedną z najważniejszych cech, niezbędnych do skutecznego prowadzenia negocjacji jest empatia, czyli umiejętność wczuwania się w sytuację innych oraz rozumienia ich odczuć i zachowań. Empatia pozwala negocjatorowi rozumiejąc partnerów z zespołu, dowódców działań oraz osoby z którymi prowadzi negocjacje, a przy tym zachować własne poglądy i nie ulegać wpływowi. Jest to podstawa skutecznych

² Na podstawie materiałów ze szkolenia FBI, maj 2003r, CSP Legionowo.

negocjacji. W każdych negocjacjach kluczowe znaczenie ma wyczulenie na wartości, percepcję i nastrój osób, z którymi się negocjuje. Należy je poznać i dostosować się, unikając jednocześnie stereotypowego myślenia.

Cechą zbliżoną do empatii jest szacunek do siebie i innych. W połączeniu z uczciwością, może okazać się efektywne w prowadzonych negocjacjach. Działa tu zasada wzajemności, z której wynika, iż podczas kontaktów interpersonalnych otrzymujemy od naszych partnerów to, co sami im dajemy. Przy zachowaniu elementarnych zasad ostrożności i odpowiedniej wiedzy z zakresu oddziaływania na innych, niezbędnego podczas negocjacji z psychopatami i osobami dotkniętymi niektórymi schorzeniami psychicznymi, uczciwe okazywanie szacunku dla poglądów i osoby partnera w negocjacjach, zawsze przynosi pozytywne rezultaty.

Dobry negocjator musi być także cierpliwy i elastyczny. Cierpliwość, to nie tylko przeciwność porywczosci. To także synonim wytrwałości, umiejętności radzenia sobie z chwilową porażką, metodyczne ponawianie prób. Porażka to nieodłączna część sukcesu. Dlatego też, tylko osoby wykazujące największą cierpliwość i upór, mają szansę odnieść sukces w negocjacjach. Elastyczność natomiast to cecha, która określa zdolność radzenia sobie z nowymi, nieprzewidywanymi sytuacjami i trudnościami. Cecha niezbędna szczególnie podczas negocjacji z osobami chorymi psychicznie oraz w sytuacjach ekstremalnych, na przykład z desperatami stojącym na krawędzi dachu, gdy jedno nieostrożne słowo może skutkować skokiem z wysokości.³

Negocjatorzy powinni posiadać jeszcze wiele innych cech i umiejętności, niezbędnych podczas prowadzenia negocjacji np. umiejętność przewidywania reakcji i zachowań ludzkich w sytuacjach kryzysowych. Ważne jednak, aby negocjatorzy mieli świadomość, że większość z nich można się nauczyć i doskonalić je.

Dlatego podczas doboru kandydatów na negocjatorów należy sprawdzać ich naturalne predyspozycje i wybierać przede wszystkim osoby posiadające już odpowiedni potencjał. Nie powinno się zamykać

³ K. Balcer, *Negocjacje w sytuacjach kryzysowych w kontekście zagrożeń terrorem kryminalnym*; s. 47; praca dyplomowa, Szczytno 2010.

drogi innym, którzy wykazują zainteresowania w tym kierunku. Muszą jedynie wykonać więcej pracy. Jeśli spełnią określone warunki, mogą okazać się równie skutecznymi negocjatorami.



Єжи Шафраньскі. Необхідні вміння для проведення переговорів.

Аналізуються вміння поліцейського, необхідні для проведення переговорів. Розкриваються психологічні риси, якими повинен характеризуватися переговорник. Окреслюються кризові ситуації, для вирішення яких потрібна допомога з боку переговорників.

Ключові слова: *переговори, кризова ситуація, спілкування.*



Єжи Шафраньскі. Необходимые умения для проведения переговоров.

Анализируются умения полицейского, необходимые для проведения переговоров. Раскрываются психологические черты, какими должен характеризоваться переговорщик. Очерчены кризисные ситуации, для решения которых нужна помощь со стороны переговорщиков.

Ключевые слова: *переговори, кризисная ситуация, общение.*



Jerzy Szafranski. Necessary Skills to Negotiate.

The author analyzes the policeman's ability needed to conduct the negotiations. The psychological features of what should characterize the negotiator are shown. The article is about the crisis situations that require the assistance of the negotiators for its solutions.

Key words: *negotiations, crisis situation, communication.*

Стаття надійшла 9 серпня 2011 року



НАУКОВЕ ЖИТТЯ

ЗАХИСТ ДИСЕРТАЦІЙ

28 жовтня 2011 року на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.453.01 в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ) відбувся захист дисертаційної роботи викладача кафедри теорії і методики практичної психології факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ **Мраки Наталії Миколаївни** на тему «Психологічні особливості формування літературної творчої уяви студентської молоді», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія».

Науковий керівник – доктор психологічних наук, доцент Жигайло Наталія Ігорівна, професор кафедри менеджменту Львівського національного університету імені Івана Франка Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.



З В І Т

про V Міжнародну науково-практичну конференцію на тему «Психологічні аспекти національної безпеки»

27–28 жовтня 2011 року у Львівському державному університеті внутрішніх справ відбулася V міжнародна науково-практична конференція на тему «Психологічні аспекти національної безпеки», у роботі якої взяли участь понад 70 науковців, керівників і працівників органів внутрішніх справ та інших силових структур, практичних психологів, у т. ч. науковці з Російської Федерації та Республіка Польща, ієрархи і священнослужителі церкви. Україну представляли науковці Києва, Дніпропетровська, Глухова, Львова та інших міст.

На конференції розглядалися теоретичні та практичні аспекти психологічної складової національної безпеки України. Слід зазначити, що психологічні аспекти виникнення, функціонування і впливу різноманітних загроз щодо національної безпеки України, попередження та боротьба з ними в науковому аспекті залишаються недостатньо вивченими.

Тому завдання конференції полягало у розкритті: політико-психологічних, психологічних та соціально-психологічних трансформацій, що впливають на національну безпеку держави; аналізі психологічних аспектів ефективного (безпечного) управління в період подолання криз і становлення держави; дослідженні психологічного впливу, психологічної боротьби і психологічного захисту населення; психологічних аспектів діяльності силових структур держави у контексті боротьби з організованою злочинністю, тощо.

З привітанням перед учасниками конференції виступив ректор Львівського державного університету внутрішніх справ Марин Костянтин Олександрович, кандидат юридичних наук, доцент, полковник міліції, який, зокрема, наголосив на тому, що пріоритетним напрямом роботи конференції є аналіз боротьби із загально кримі-

нальною та організованою злочинністю та професійної і психологічної готовності працівників ОВС до діяльності в сучасних.

З доповіддю «Руйнівна психологія в українському суспільстві – діє!» виступив доктор психологічних наук, професор, полковник міліції М.Й. Варій. Він зазначив, що під руйнівною психологією, що склалася в суспільстві, слід розуміти відповідні стиль мислення, суспільну (колективну) свідомість і самосвідомість, установки, ціннісні орієнтації, стереотипи та інші утворення різних національних груп, політичних партій, організацій та деяких індивідів, що сприяють формуванню негативних соціально-психологічних, політико-психологічних, морально-психологічних і психологічних явищ, що руйнують соціально-психологічну єдність нації, дезорганізують функціонування її соціальної психіки, а також держави, суспільства, економіки та сприяють виникненню негативних соціально-психологічних станів, які породжують протест, страх, відчай, різні конфлікти, протистояння тощо.

Розуміючи руйнівну психологію як інтегроване явище, професор М.Й. Варій, зупинився на характеристиці змісту, форм прояву та специфіці її основних складових, а саме: індивідуально-психологічної, соціально-психологічної, професійно-психологічної, морально-психологічної, релігійно-психологічної, інформаційно-психологічної, етнопсихологічної, владно-психологічної та елітно-психологічної небезпек.

Доктор психологічних наук, професор З.С. Карпенко виступила з розглядом копинг-ресурсу солідарності (психології солідарності) як чинника національної безпеки. Вчена наголосила, що екстраполяція копинг-ресурсу на сферу соціально-психологічних чинників національної безпеки означає організаційно-управлінську, світоглядно-вольову, морально-рефлексивну і толерантно-емпатійну консолідацію громадянського суспільства задля протидії перманентно виникаючим загрозам і небезпекам. Дезінтегрований соціум із різними суспільними ідеалами, культовими героями, міфами й історичними легендами, уявленнями про якісне й успішне життя, буденними поведінковими стандартами тощо знесилоє сам себе і позбавляє цивілізаційної перспективи.

Доповідь «Інституційні засади національної безпеки в аспекті доктрини відповідальної республіки» доктора наук з державного

управління, професора О.І. Сушинського була присвячена розгляду сучасного стану конституційного і законодавчого забезпечення національної безпеки України та аналізу законодавчо-правової діяльності щодо його вдосконалення.

Доктор історичних наук, професор М.П. Гетьманчук зупинився на аналізі поняття, сучасному розумінні, характеристиці основних видів національної безпеки за конкретними сферами життєдіяльності: економічній, соціально-політичній, військовій, екологічній, інформаційній тощо. Акцентував увагу на тому, що в сьогоденних умовах важливі не тільки теоретичні дослідження цієї проблеми, а активна, повсякденна, копітка і цілеспрямована діяльність усіх державних і громадських організацій, суб'єктів господарювання, кожного громадянина щодо розбудови і зміцнення Української держави.

Владика Августин, Архієпископ Львівський і Галицький Української православної церкви, голова Синодального відділу УПЦ із взаємодії зі Збройними Силами та іншими військовими формуваннями України наголосив на важливості посилення духовної складової національної безпеки, дотриманні моральних чеснот у помислах і поведінці кожної людини, непохитної віри в Бога, в якій люди знаходять утіху, зауважуючи, що духовне піднесення, душевний спокій, радість буття сповнює життя високим смислом і тим самим протидіє виникненню деструктивних форм поведінки.

Доктор соціологічних наук, професор Пачковський Ю.Ф. у доповіді «Соціальний конструктивізм як парадигма національної безпеки» висловив думку про те, що важливим твердженням соціального конструктивізму є визнання різниць між державами з огляду на їхні культурні чи ментальні особливості. Соціальний конструктивізм – найбільш адекватна теоретична концепція щодо аналізу поведінки України на міжнародній арені з урахуванням соціального контексту інтеракцій, спрямованих на розбудову не лише держави, але й ефективних стратегій і тактик у формуванні власної національної безпеки.

Велику зацікавленість у присутніх викликав виступ кандидата соціологічних наук, доцента кафедри педагогіки і соціальної роботи ЛьвДУВС, Л.Й. Гуменюк «Расизм і ксенофобія як загроза безпеці соціуму»; начальника кафедри психології правоохоронної дія-

льності ЛьвДУВС, кандидата психологічних наук, доцента, полковника міліції І.В. Сулятицького «Світогляд народу як чинник національної безпеки»; кандидата психологічних наук, старшого наукового співробітника, начальника науково-дослідного центру службової діяльності внутрішніх військ МВС України І.І. Приходько «Забезпечення психологічної безпеки особового складу сил правопорядку України під час підготовки та проведення чемпіонату Європи з футболу 2012 року»; психолога військової частини № 4114 (м. Львів) Ю.Б. Ваврисяка «Психокорекція за надзвичайних обставин із використанням вмісту «валізи психолога».

На заключному пленарному засіданні було заслухано інформацію про роботу секцій, обговорено та одностайно прийнято резолюцію конференції.

РЕЗОЛЮЦІЯ

У Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні аспекти національної безпеки»

м. Львів

27–28 жовтня 2011 року

Психологічні аспекти національної безпеки є важливим чинником ефективного функціонування і розвитку України як самодостатнього члена світової спільноти.

Адже, сьогодні ніхто не приховує того, що у світі постійно ведеться скрита від людського ока психологічна боротьба, яка має за мету різні цілі, в тому числі навіть повалення режимів, захоплення держав, руйнування їхніх економік, маніпулювання і зміну змісту свідомості людських мас та ін., про що свідчать, наприклад, останні події на Близькому Сході.

Нині підтверджено дослідження професора М.Й. Варія, на основі яких зроблено висновки про те, що психологічна складова національної безпеки будь-якої держави виражається сукупністю різних явищ: а) **за напрямом:** психологічна безпека особистості, психологічна безпека суспільства, психологічна безпека держави; б) **за сферами життєдіяльності:** психологія економічної безпеки,

психологія політичної безпеки, психологія соціальної безпеки, психологія духовної безпеки, психологія екологічної безпеки, психологія військової безпеки; в) *за видом*: індивідуально-психологічна безпека, соціально-психологічна безпека, професійно-психологічна безпека, морально-психологічна безпека, політико-психологічна безпека, релігійно-психологічна безпека, інформаційно-психологічна безпека, етнопсихологічна безпека, владно-психологічна безпека та елітно-психологічна безпека.

Власне ці чинники формують зміст суспільної свідомості, психологію і спрямованість діяльності та поведінки соціальних груп і громадян, зумовлюючи виникнення певного їх психічного стану та соціально-психологічного стану суспільства загалом.

Закономірним слід вважати те, що політична, економічна, соціальна, військова, духовна, культурна тощо складові національної безпеки України перебувають у тісному зв'язку і взаємодії та вимагають вкорінення й розвитку психологічного чинника як потужного елемента політики й діяльності державних, суспільно-громадських організацій та установ.

З огляду на актуальність питань, які розглядалися, та уваги на потребу подальшого зміцнення національної безпеки України, V Міжнародна науково-практична конференція **рекомендує**:

1. Органам державної влади та управління:

а) керуватися у своїй діяльності цінностями формування соціально-психологічної єдності українського народу, його національної свідомості та самосвідомості, національних почуттів, національної волі, національної гордості й гідності, національного патріотизму;

б) активізувати роботу щодо вивчення впливу на соціальну психіку різних соціальних спільнот та психіку громадян України діяльності (та її продуктів) державних установ, політичних партій і рухів, громадських і релігійних організацій, засобів масової інформації, установ, закладів та ін.;

в) відкинути «реформоманію», проводити будь-яке реформування суспільного, державного значення лише після його всебічного наукового обґрунтування, психологічної експертизи та аналізу впливу на суспільну (соціальну) свідомість народу;

г) здійснювати дієві заходи щодо збереження та зміцнення психічного здоров'я українського народу (як державно-політичної нації);

д) відбір, підготовку, виховання та розстановку кадрів здійснювати, керуючись ступенем розвитку їх здібностей та професіоналізму, досвіду, порядності, патріотизму, відповідальності за долю держави і суспільства;

ж) посилити просвітницьку функцію психологічної науки, розпочати видання науково-популярних праць із психологічних проблем захисту життєдіяльності людини, соціальних груп, всього населення України;

з) активніше запроваджувати в практику державного і муніципального управління рекомендації та прогнози, розроблені спеціалістами у сфері психологічних аспектів національної безпеки.

2. Раді національної безпеки і оборони України:

а) психологічні аспекти національної безпеки виділити в окремий напрям своєї діяльності, створити координаційну державно-громадську раду з проблем психологічної безпеки державних установ, населення України;

б) при Кабінеті міністрів України чи при Адміністрації Президента України створити орган, який би здійснював психологічне забезпечував реформ в Україні;

б) систематично проводити моніторинг соціально-психічного стану українського суспільства та окремих соціальних спільнот, населення регіонів тощо;

в) розробити дієві заходи щодо нейтралізації негативного психологічного впливу інформації та комунікації на свідомість і поведінку громадян України з боку інших держав, а також щодо захисту свого інформаційного простору;

г) розробити заходи щодо попередження прихованого навіювання і психологічного програмування керівників в інтересах окремих суб'єктів внутрішньої та міжнародної політики, економіки тощо;

д) сформувати державне замовлення на дослідження психологічного портрета працівників органів внутрішніх справ, стану психологічної безпеки населення, взаємодії органів внутрішніх справ і населення.

3. У системі органів внутрішніх справ та інших силових структурах: а) створити науково-дослідні інститути та лабораторії з різних аспектів психології впливу і психологічного захисту; б) розробити систему психологічного супроводу діяльності та психологічної підготовки працівників силових структур, виходячи з потреб сьогодення; в) у вищих навчальних закладах збільшити питому вагу психологічних навчальних дисциплін, зокрема ввести у навчальні плани підготовки фахівців таку навчальну дисципліну як «Психологічні аспекти національної безпеки»; г) розробляти методи і технології психологічного впливу на кримінальні й напівкримінальні структури та організовану злочинність, більш активно застосовувати психологічні методи і технології у слідчій практиці, дізнанні й попередньому слідстві тощо.

4. Міністерству освіти, науки, молоді та спорту України розглянути питання про внесення в перелік наукових досліджень напрям «Психологічні аспекти національної безпеки» щодо здобуття наукового ступеня кандидата і доктора психологічних наук.

Конференція зазначає, що подальшими пріоритетними завданнями в Україні залишається формування соціально-психологічної єдності українського народу, стабільного соціально-психологічного стану українського суспільства, забезпечення психічного здоров'я громадян, соціальних груп та української нації в цілому, попередження конфліктів на політичному, етнічному, расовому, релігійному, соціальному, економічному та іншому підґрунті, а також реалізація психологічної складової в діяльності правоохоронних структур. Учасники конференції усвідомлюють, що реалізація пропозицій визначених цими рекомендаціями значно сприятиме підвищенню якості практичної діяльності щодо забезпечення національної безпеки України.

*V Міжнародна науково-практична конференція,
27–28 жовтня 2011 р.*

За матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції видано збірник «Психологічні аспекти національної безпеки» (відп. за вип. М.Й. Варій).

Оргкомітет

НАШІ АВТОРИ

- Белей М.Д.** доцент кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.
- Брочковська Ю.Б.** магістр психології.
- Варій М.Й.** доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Галян І.М.** доцент кафедри теорії та методики практичної психології факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Голота Божена** підінспектор Вищої школи поліції м. Щитно, Республіка Польща.
- Гуменюк Л.Й.** доцент кафедри педагогіки і соціальної роботи факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Карпенко Н.А.** доцент кафедри психології управління факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Карпюк Ю.Я.** асистент кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.
- Ковальчук З.Я.** доцент кафедри теорії і методики практичної психології факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.

- Кузьо Л.І.** викладач кафедри іноземних мов Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Кущий О.А.** доцент кафедри психології управління факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Лагутін В.Б.** магістр правознавства.
- Легендзевич Г.Я.** викладач кафедри теорії та методики практичної психології факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Лозинський О.М.** старший викладач кафедри психології управління факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Марцинишин Д.І.** викладач кафедри теорії і методики практичної психології факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Матійків І.М.** старший науковий співробітник Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук.
- Мачинська Н.І.** доцент кафедри педагогіки і соціальної роботи факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Оверченко А.І.** викладач кафедри психологічних дисциплін факультету правового забезпечення підприємницької діяльності та психології Навчально-дослідного інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ.

- Орищин Л.С.** викладач кафедри теорії та методики практичної психології факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Поліщук В.М.** кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, завідувач кафедри психології Глухівського національного університету ім. О. Довженка.
- Ралько І.М.** аспірант кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.
- Савка І.М.** доцент кафедри теорії та методики практичної психології факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Сидорик Ю.Р.** доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.
- Сікорська Л.Б.** доцент кафедри теорії та методики практичної психології факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Стельмах С.С.** доцент кафедри педагогіки і соціальної роботи факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
- Терлецька Ю.М.** викладач кафедри теорії та методики практичної психології факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.

- Чаплак Я.В.** доцент кафедри психології Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича.
- Шафранські Єжи** молодший інспектор Вищої школи поліції м. Щитно, Республіка Польща.
- Яцків О.С.** старший науковий співробітник, здобувач кафедри юридичної психології Київського національного університету внутрішніх справ.



З М І С Т

Розділ 1

ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Варій М.Й. Рівні людської психіки в енергетичній концепції.....	3
Карпенко Н.А. Механізми міжособистісного сприймання.....	15
Карп'юк Ю.Я. Релігійна віра як важливий чинник розвитку і утвердження гуманістичних духовно-моральних цінностей.....	28
Кузьо Л.І. Зміст поняття «часова перспектива» як предмет психологічного аналізу.....	39
Орищин Л.С. Вплив змін та непевності сучасного суспільства на особистісні особливості людей: психологічний аспект.....	51
Ралько І.М. Сутність та соціально-психологічні функції особистісної свободи.....	60
Савка І.М. Кумулятивний фізіологічний афект як пом'якшуюча провину обставина.....	71

Розділ 2

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАВОХОРОНЦІВ

Куций О.А. Домінуючі соціально-психологічні чинники професійної деформації у працівників ОВС.....	85
Лозинський О.М. Соціально-психологічні передумови посадових правопорушень.....	96

Матійків І.М.

Емоційна компетентність фахівця професій типу
«людина–людина»: результати теоретичного
дослідження.....109

Сікорська Л.Б., Легендзевич Г.Я.

Особливості формування здорового соціально-психологічного
клімату в підрозділах Державної служби охорони.....122

Яцків О.С.

Передумови виникнення психосоматичних захворювань
(психосоматозів) у працівників міліції.....134

Розділ 3

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Брочковська Ю.Б., Стельмах С.С.

Буллінг як соціально-психологічна проблема.....145

Гуменюк Л.Й.

Соціально-психологічні диспозиції ксенофобії у молодіжному
середовищі.....154

Марцинишин Дз.І.

Психологічні особливості підлітків, що належать до категорії
«діти вулиці».....165

Оверченко А.І.

Змістові характеристики правосвідомості підлітків.....177

Поліщук В.М.

Комбінований ситуативний симптомокомплекс переживань
ненормативних криз у підлітків та юнаків.....188

Сидорчик Ю.Р., Белей М.Д.

Особистісні особливості юнацтва з високим рівнем
конфліктності у взаєминах зі своїми батьками.....199

Розділ 4

**ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ
ЮРИДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Галян І.М.

Стильові особливості вияву саморегуляції діяльності
у майбутніх педагогів.....209

Ковальчук З.Я.

Організація педагогічного спілкування як керованого процесу
особистісного розвитку учня.....220

Мачинська Н.І., Лагутін В.Б.

Психологічна культура як складник професіоналізму викладача.....229

Ю.М. Терлецька

Психологічні особливості управління науково-педагогічними
працівниками навчальною діяльністю студентів.....241

Чаплак Я.В.

Формування готовності психолога-консультанта до професійної
діяльності.....253

Розділ 5**ТРИБУНА ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ****Golota Bożena**

NEGOCJACJE JAKO SPOSÓB ROZWIĄZYWANIA
KONFLIKTÓW.....267

Szafrański Jerzy

UMIEJĘTNOŚCI NIEZBĘDNE DO PROWADZENIA
NEGOCJACJI.....272

НАУКОВЕ ЖИТТЯ.....277

НАШІ АВТОРИ.....285

ДО ВІДОМА АВТОРІВ

1. До публікації в Науковому віснику Львівського державного університету внутрішніх справ приймаються рукописи наукових статей, що відповідають тематичній спрямованості збірника.

2. Рукописи статей відповідно до постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1 мають містити:

- а) УДК, анотацію та ключові слова українською мовою;
- б) постановку проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- в) аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на яку спирається автор;
- г) виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формування мети і завдань статті;
- д) виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- е) висновки з даного дослідження;
- є) перспективи подальших розвідок у даному напрямі;
- ж) окремо російською та англійською мовами прізвище, ініціали автора, назву статті, анотацію і ключові слова.

3. Обов'язковою для авторів без наукового ступеня є наявність однієї завіреної позитивної рецензії фахівця з науковим ступенем або витягу з протоколу засідання кафедри про рекомендацію статті до друку. *Автори, які мають наукові ступені кандидата чи доктора наук*, рецензії та витяги з протоколів засідання кафедри не подають.

4. Обсяг рукопису статті не повинен перевищувати 0,5 др. арк. (до 12-ти стор. машинописного тексту); примірник має бути набраним через 1,5 інтервали і видрукованим на папері формату 210×297,5 мм (A4), на сторінці – не більше 30-ти рядків, кегель

14 пт. Чисті поля навколо тексту повинні бути: зліва від тексту – 2,5 см, справа – 1 см, зверху – 2 см, знизу – 2,5 см.

5. Окремо до рукопису слід надати довідку про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посаду, контактний телефон, електронну адресу.

6. До рукопису додається диск (дискета) з текстовим файлом статті. Електронні варіанти малюнків і таблиць подаються окремими файлами у форматі 148×210 мм (A5). Вказівки про те, куди необхідно помістити конкретні ілюстрації або графічний матеріал, повинні бути на лівому полі машинописного оригіналу. Щоб забезпечити правильність складання формул, останні вписують в оригінал повністю від руки з точним розташуванням їх по рядках. Особливу увагу слід звертати на написання надрядкових та підрядкових індексів.

7. Список використаної літератури, що подається в кінці статті, має бути оформлений відповідно до державних стандартів. Він повинен охоплювати всі наведені у тексті посилання, які подаються у квадратних дужках із зазначенням порядкових номерів джерела та сторінки. Рукопис має бути підписаний автором.

8. Рукописи, подані з порушенням зазначених вимог та істотними мовностилітичними огріхами, до друку не приймаються.

9. Редакційна колегія зберігає за собою право, в разі необхідності, скорочувати і редагувати тексти статей.



ПОРАДНИК-РЕКОМЕНДАЦІЯ авторові публікації

На виконання вимог постанови ВАК України від 15.01.2003 р. авторів, який готує статтю до публікації у фаховому виданні, слід дотримуватися таких порад:

1. Над чітко сформульованою назвою (бажано небагатослівною) вказуються ініціали та прізвище автора (у правому куті); в цьому самому рядку напроти проставляється УДК (у лівому куті).

2. Під назвою – коротка (2–3 речення) **анотація** українською мовою щодо суті проблеми, яка розглядається, далі – **ключові слова** (поняття, на яких акцентується у публікації (до 7-ми одиниць).

3. Вступна частина повинна містити такі компоненти:

а) **постановка проблеми** (5–8 речень) – характеристика доцільності її висвітлення, обґрунтування науково-теоретичної і практичної актуальності;

б) **стан дослідження проблеми** (огляд і аналіз праць з цієї ж тематики; короткий виклад основних положень провідних науковців);

в) виділення автором прогалін або дискусійних моментів;

г) **мета** пропонованої статті та стисло (2–3 речення) – завдання, які поставив перед собою автор публікації для досягнення вказаної мети.

4. **Виклад основного матеріалу** повинен містити аналіз дискусійних положень, думок опонентів, обґрунтування власної позиції автора щодо результатів свого дослідження; обсяг – 7–9 аркушів.

5. **Висновки** – чітко сформульовані результати авторської пропозиції (обсяг – 1–2 абзаци) – повинен відповідати поставленій меті й завданням;

6. **Перспективи** подальших наукових пошуків (якщо, на думку автора, такі є) вказати в останньому абзаци.

7. **Список використаної літератури** має бути оформлений відповідно до встановлених вимог бібліографічного опису (до списку недоцільно включати законодавчі, урядові, відомчі акти або загальновідомі офіційні документи).

P.S. Запропонована структура є орієнтиром для науковця, який прагне, щоб його публікація була визнана науковою працею.

Додаткову інформацію та довідки можна отримати за контактними телефонами:

Головний редактор –

Варій Мирон Йосипович: 8-050-900-97-92.

Відповідальний секретар –

Козирєв Микола Петрович: 8-097-447-48-46.



НАУКОВЕ ВИДАННЯ

НАУКОВИЙ
ВІСНИК
ЛЬВІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Серія психологічна

Випуск 2

Редактор
А.С. Кузьмич

Комп'ютерна верстка
Н.М. Лесь

Друк
А.М. Ходачок

Здано до набору 10.10.2011 р. Підписано до друку 21.12.2011 р.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Умовн. друк. арк. 17,3.
Зам. 169-11. Наклад 100 прим.

Львівський державний університет внутрішніх справ
Україна, 79007, м. Львів, вул. Городоцька, 26.

Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК № 2541 від 26 червня 2006 р.